مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١٠، الرياض (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٤هـ (١٩٩٤م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- المنبر (منتدى): - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific *Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود،* م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

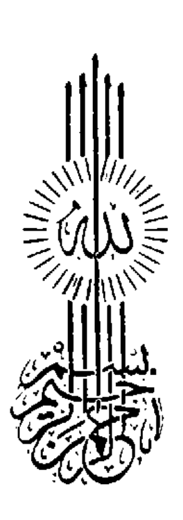
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١٠ بالعربية، الرياض (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٤هـ

(١٩٩٤م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١٠ بالعربية، الرياض (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

مطابع جامعة الملك سعود

المحتويـات

القسم العربي

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٨ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

أثر القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية

محمد بن سليمان حمود المشيقح

أستاذ، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلومات مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية، وقد تم وضع الفروض التالية:

١ - يوجد تفاعل (تأثير متداخل) دال إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة) ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ - توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣ - توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية قوامها ٨٤ طالبًا بالمرحلة الجامعية الذين ليس لديهم أي معرفة سابقة في موضوع النص التجريبي، وقد قسمت العينة بالطريقة نفسها إلى أربع مجموعات متساوية، تجريبيتان وضابطتان. وأجري لأفراد المجموعات المختلفة اختبار بعدي متقدم لقياس مدى التعلم من قراءة النص المكتوب، ثم أعيد الاختبار نفسه بعد ثلاثة أسابيع من الاختبار المتقدم وذلك لقياس مدى تذكر الطلاب لمعلومات النص المكتوب. وتم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد لقياس مدى التفاعل بين القرائن المساعدة ووقت الامتحان، واختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبارين بالإضافة إلى اختبار «شيفية» لتحديد المجموعة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في كل اختبار.

وقد أوضحت نتائج البحث تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم قرائن مساعدة مرسومة بفروق ذات دلالة إحصائية على مجموعات البحث الأخرى في التعلم من النص المكتوب، وقد تساوت المجموعتان التجريبيتان وتفوقتا على الضابطتين بفروق ذات دلالة إحصائية في تذكر معلومات النص المكتوب.

المقدمة

إن التطور الذي نعيشه في جميع شئون حياتنا اليومية ينعكس بأسلوب أو بآخر على مناهجنا وطرق التدريس التي نستخدمها، كما ينعكس أيضًا على وسائل التعليم وأدواته، ولم يصبح إعداد المناهج تلك المهمة الروتينية التي نقوم — غالبًا — بها كيفما اتفق، بل أصبح إعدادها يعتمد بشكل كبير على نتائج البحوث العلمية التي تزودنا بما يجد من أساليب وطرق جديدة في ميدان التعليم والتعلم.

إن القيام بالمزيد من البحوث والدراسات العلمية أمر أكثر إلحاحًا وخاصة في ميدان التربية واستثمار نتائجه لتحسين العملية التعليمية. فعلى رجال التربية أن يتلمسوا أفضل الوسائل والأساليب التي عن طريقها نستطيع استثمار ما لدى الإنسان من طاقات في اكتساب المعلومة والاحتفاظ بها مدة أطول.

لقد قام رجال التربية حديثًا بفحص تلك القرائن المساعدة المتضمنة في النصوص المكتوبة، وبخاصة تلك النصوص الموجودة في الكتب المدرسية والمناهج التعليمية، وذلك من أجل معرفة دورها في اكتساب وحفظ المعلومات مما يساعد في بناء تلك المناهج التي تعتمد على نتائج البحوث العلمية الحديثة حتى نصل إلى تعليم أفضل.

مشكلة البحث

على الرغم من وفرة البحوث والدراسات التي تناولت الرسوم والصور ودورها في عملية التعلم، إلا أن تلك الدراسات والبحوث أخفقت في الاتفاق فيما بينها على أن لتلك الرسوم والصور دور في الإسهام في عملية التعلم. حيث يرى دواير Dwyer [١] أن هناك قليلاً من الشواهد التي تدعم القول بشكل عام بأن الرسوم والصور في الكتاب المدرسي لها تأثير مهم في عملية التعلم. وقبل ذلك، فقد وجد كل من هارتلي وديفز Hartly and Daves [٢] أن

القرائن المساعدة المكتوبة مثل الملخصات أو الخلاصات والنقاط المهمة فائدتها محدودة في التعلم من النص والاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول.

وحيث إن جميع القرائن المساعدة المصاحبة للنص المكتوب مثل الرسوم والصور والملخصات تعد إحدى الوسائل المهمة في عملية التعلم وذلك لانتشار استخدامها في الكتب والمناهج الدراسية إلا أنها تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة من المختصين سواءً في مجال التربية بشكل عام أم في مجال الوسائل التعليمية بشكل خاص.

إن إعداد النصوص التعليمية أمر بالغ الأهمية، كما أن تصميم القرائن المساعدة المتضمنة للنص التعليمي لا يقل أهمية عن ذلك ويعتمد بشكل كبير على نتائج البحوث العلمية في هذا المجال من مجالات التربية والتعليم.

وتنحصر مشكلة هذا البحث في دراسة أثر القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول. وتتحدد مشكلة هذا البحث في التساؤلات التالية:

١ - هل يوجد تفاعل (تأثير متداخل) بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة) ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

٢ - هل توجد فروق في التعلم من النص المكتوب في مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

٣ - هل توجد فروق في تذكر معلومات النص المكتوب بين مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أن دراسة هذه المشكلة والنتائج التي يمكن أن تستنتج منها يمكن أن تسهم فيما يلي:

١ - إن التعرف على دور القرائن المساعدة مثل الرسوم والملخصات، والتي عادة ما تكون مصاحبة للنص المكتوب، يمكن أن يقدم لنا العون عند تخطيط المناهج وتصميم الكتب الدراسية الجامعية.

٢ ـ إن إخضاع تلك الأساليب لطرق البحث العلمي يمكن أن يؤدي إلى إيجاد طرق تعليمية جديدة بإمكانها الإسهام في تحقيق الأهداف المتوخاة من المنهج الدراسي للمرحلة الجامعية.

٣ ـ وضع أسس علمية مدروسة أمام مصممي المناهج والكتب الدراسية الجامعية يمكنهم الاعتماد عليها في تصميم ووضع القرائن المساعدة في النصوص التعليمية المكتوبة.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الوصول إلى النتائج التالية:

١ ـ التعرف على مدى التفاعل (التأثير المتداخل) بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة) الموجودة في النص المكتوب ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ ـ معرفة الفروق في التعلم من النص المكتوب بين مجموعات البحث ولصالح من منها في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣ ـ معرفة الفروق في تذكر المعلومات من النص المكتوب بين مجموعات البحث ولصالح من منها في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

التعريفات الإجرائية لبعض مصطلحات البحث

١ ـ النص المكتوب هو ذلك المقال النثري المتوسط الطول عادة والذي يتناول موضوعًا واحدًا فقط.

٢ ـ القرائن المرسومة contextual image adjunct ، تعني جميع الرسوم والصور الإيضاحية التي تصاحب النص المكتوب.

٣ ـ القرائن المكتوبة verbal contextual adjunct ، تعني الملخصات والخلاصات وقائمة النقاط المهمة المصاحبة للنص المكتوب والتي قد تكتب أحيانًا بخط مغاير للخط المستخدم في كتابة النص.

٤ ـ المنظم المتقدم advance organizer ، مجموعة من القرائن المساعدة، إما مرسومة أو مكتوبة أو كلاهما، والتي غالبًا ما تتقدم النص المكتوب.

٥ ـ وقت الاختبار: أي إعادة تطبيق الاختبار نفسه مرة أخرى على مجموعات البحث نفسها، وبعد مضي فترة من الزمن سبق تحديد الباحث لها.

محددات البحث

١ ـ قام الباحث بدراسة تجريبية لأثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المساعدة المكتوبة على التعلم من النص المكتوب وليس في التعلم بشكل عام لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ ـ كما قام الباحث في الدراسة التجريبية نفسها بدراسة أثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المكتوبة على تذكر معلومات النص المكتوب وليس في التذكر بشكل عام لدى طلاب المرحلة الجامعية.

الدراسات السابقة

لقد فشلت الدراسات التي تناولت الرسوم والصور التعليمية في الاتفاق فيما بينها على أهمية دورها في العملية التعليمية، وقد يُعزى ذلك إلى عدة عوامل، من أهمها الصعوبات الموروثة في البحوث التربوية وعدم وجود نظام محدد للعمل في قياس أثر الرسوم والصور في عملية التعلم، بالإضافة إلى الصعوبات في اختيار نوعية الصور والرسوم كما قال ماكدونالد راس Mc Donald Rass [٣] ومثل ذلك قيل عن القرائن المكتوبة كالملخصات والنقاط المهمة المصاحبة للنص المكتوب [٤].

وعلى الرغم من وجود تناقضات في نتائج البحوث التي تناولت الرسوم والصور والملخصات، إلا أنها قدمت بعض الأسس والقواعد المهمة، سواءً للباحث أو مصمم المناهج الدراسية.

وظائف القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة

تشير الدراسات والبحوث إلى الوظائف العديدة التي يحققها استخدام الرسوم والصور في العملية التعليمية، فقد حدد ليفين Levin [٤] ثماني وظائف للصور والرسوم،

فهي حافز ومنظم ومفسر وناقل، وتساعد على التصور وتكرر وتزين وتعوض النقص في الألفاظ.

كما أوضح دوشاستيل Duchastel [٥] أن تقديم أنواع مختلفة من الرسوم والصور التعليمية أثناء عملية التدريس يثير اهتمام التلاميذ، كما يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول مما يمكن تعلمه عن طريق التدريس اللفظي فقط، بالإضافة إلى دورها الإيضاحي في عملية التعلم. وقد خلص براون Brown [٦] بعد استعراضه لنتائج البحوث التي تناولت أهمية الوسائل التعليمية البصرية في التدريس إلى عدة نقاط، منها أن الرسوم والصور التعليمية تشد انتباه التلميذ وتثير حماسه، كما أن ما أحسن اختياره منها يساعد التلاميذ على فهم واستيعاب وتذكر المعلومات المتضمنة في المواد اللفظية.

وقد أكد أوزابيل Ausuble [٧] أن المثير اللفظي يعتبر أفضل وسيلة لحمل المفاهيم غير العادية والموجودة في المنظم المتقدم (مجموعة من القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة تتقدم النص المكتوب). وقد خلص كل من ماير وبرومج Mayer and Bromage [٨] إلى أن المنظم المتقدم يعمل كالجسر بين المتعلم والنص، إضافة إلى أن المنظم المتقدم يقدم الخبرات المتنوعة من خلال المثيرات الواقعية وخلال المثيرات المجردة أيضًا.

دور القرائن المساعدة في عملية التعلم

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت دور القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة في عملية التعلم ومن تلك الدراسات ما ذكره شاليرت Shallert [٩]، حيث استعرض نتائج البحوث التي تناولت الرسوم والصور في الكتب المدرسية، فوجد أن معظمها يؤيد الدور الإيجابي الذي تسهم فيه تلك الرسوم والصور في التعلم من النصوص الدراسية، كما أشار أيضًا إلى دورها المهم في تذكر معلومات تلك النصوص.

وفي دراسة أخرى وجد كل من ليزجولد وديقود وليفين، Lesgold, Degood and Levin [١٠] أن الرسوم ذات فائدة كبيرة في التعلم من القصص وخصوصًا الطويلة منها والتي تتسم بالتعقيد، كما أنها تساعد في تذكر معلومات تلك القصص. وفي دراسة أجراها رقني ولوتز Regine and Lutz [١١] على طلاب الجامعة لتعلم مفاهيم كيميائية معينة، حيث قدمت تلك المفاهيم للطلاب أنفسهم برسوم تخطيطية مبسطة، بينما قدمت تلك المفاهيم للنصف

الآخر بوصف لفظي مكتوب، وقد سجل الطلاب الذين قدِّمت لهم الرسوم التخطيطية درجات تحصيلية أعلى من زملائهم الذين قدِّم لهم الوصف اللفظي المكتوب.

وقد وجد كل من وترك ولومزدان Wittrock and Lumsdaine [١٢] أن للرسوم والصور البصرية فائدة كبيرة في التعلم، وأضاف كل من كاتز وبيفيو Katz and Paivio [١٣] أن لهما دورًا في تعلم المفاهيم والمجردات. ويؤيد ذلك ما وجده المشيقح [١٤، ص ص٢٠، ٢١] أن الصور والرسوم في الكتاب المدرسي تساعد الطلاب على تحقيق معدلات تحصيلية أعلى.

أما كل من برودي وليقنزا Brody and Legenza [١٥]، فقد أكدا أن وضع الصور والرسوم قبل النص يقدم فائدة أكبر مما لو قدِّمت الصور والرسوم بعد النص، وقد توصل ديميلو Demelo [١٦] وآخرون إلى النتائج التالية:

١ ـ التعلم بالصور والرسوم يتفوق على التعلم بغيرهما في تحقيق الأهداف الخاصة بتعلم مفردات علم الأحياء.

٢ ـ استخدام الرسوم ذات الخطوط المبسطة كوسيلة تعليمية تقدم تعليمًا أفضل عندما لا تستطيع الكلمات توصيل الأفكار المجردة.

٣ ـ استخدام الرسوم المبسطة يقدم تعليمًا أفضل، وبخاصة عندما يكون هدف التعلم تقديم مستويات معرفية متنوعة.

دور القرائن المساعدة في حفظ المعلومات وتذكرها

أما دور القرائن المساعدة في حفظ المعلومات وتذكرها، فقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن لها دورًا مهما في حفظ المعلومات وتذكرها، ومن تلك الدراسات ما وجد ليفي Levie [١٧] أن تذكر رسوم الأشياء وصورها غالبًا ما يكون أسهل من تذكر أسمائها. أما برنسفورد وماكريل Bronsford and McCarill [١٨]، فقد وجدا أن القدرة على الفهم وتذكر النصوص والمقاطع اللفظية تقوى كثيرًا عندما تقدم بشرح مختصر أو تقدم برسوم وصور قبل قراءة تلك النصوص. بالإضافة إلى ما وجده هجبي Higbee [١٩] أن الرسوم والصور تساعد على فهم الألفاظ وتذكرها. ورأى بيفيو Paivio [٢٠] أن أهم ما يميز كون المعلومات قابلة للتذكر أم لا هو قربها من التجريد أو الواقعية.

وقد أجرى كل من برنارد وبترسون وألاي Bennard, Petersin and Ally [٢١] دراسة على طلاب في المرحلة الجامعية لتقرير هل تقدم الصور دعائم قرينية للنثر، وقد وجدوا أنه لا فرق بين القرائن المرسومة والقرائن المكتوبة في عملية التعلم من النص المكتوب ولكن جميع الطلاب الذين قدمت لهم القرائن المساعدة حصلوا على درجات تحصيلية أعلى في الاختبار البعدي المتأخر والذي قدم بعد أسبوعين من الاختبار البعدي المتقدم.

ونظرة شاملة للبحوث والدراسات السابقة توضح لنا أن الكثير منها قد تناول القرائن المساعدة المرسومة، وأن القليل منها قد تناول القرائن المساعدة المكتوبة. كما أن معظم تلك الدراسات قد أجريت في البلدان الغربية وعلى وجه الخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أنه — حسب علم الباحث — لم تجر دراسة من هذا النوع بالضبط في المملكة العربية السعودية، سوى دراسة سبق للباحث إجراؤها عن دور الرسوم والصور في الكتاب المدرسي في المملكة العربية السعودية، وكان التركيز على التعلم ولم يتطرق البحث لأثر الرسوم والصور في عملية التذكر والاحتفاظ بالمعلومات، وقد أجريت على عينة ممثلة لطلاب الصف الثاني المتوسط. أما هذه الدراسة، فقد أجريت على عينة ممثلة لطلاب المرحلة الجامعية.

وغرض هذا البحث هو دراسة أثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية.

فرضيات البحث

وقد افترض الباحث ما يلي:

١ - يوجد تفاعل (تأثير متداخل) دال إحصائيًّا عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة) ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ - توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

خطة البحث

١ ـ عينة البحث

أجري هذا البحث على عينة عشوائية قوامها ٨٤ طالبًا من طلاب الإعداد العام في كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤١٢هـ، وممن كانوا طلابًا في الفرع الأدبي في الثانوية العامة، ولم يسبق لهم دراسة أي مقرر في الوسائل التعليمية أو التصوير الفوتوغرافي، وذلك لضمان عدم إلمامهم بالموضوع الذي تناوله النص التجريبي. ومن أجل المزيد من التأكد من ذلك أجري اختبار تجريبي أولي لمجموعة مشابهة للعينة المختارة. وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، كما قسِّمت العينة المختارة بالطريقة نفسها أيضًا إلى أربع مجموعات بحسب متغيرات البحث، إحداهما ضابطة حقيقية (النص المكتوب التجريبي بدون قرائن مساعدة)، والأخرى ضابطة وهمية (نص مكتوب مختلف عن النص التجريبي) لتعمل كضابطة للمعرفة السابقة عن موضوع النص التجريبي، ومجموعتان تجريبيتان (مجموعة النص المكتوب التجريبي مع القرائن المساعدة المرسومة، ومجموعة النص المكتوب مع القرائن المساعدة المكتوبة)، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة منها ٢١ طالبًا، أي ٢٥٪ من المجموع الكلي للعينة.

٢ ـ أدوات البحث

أ ـ النصوص المكتوبة

قام الباحث باختيار نصين مكتوبين، الأول منهما النص التجريبي، ويتكون من حوالي ٩٠٠ كلمة، ويتناول موضوع العدسات وخصائصها [٢٢، ص ص٦٣ـ٦٧]. وقد اختير هذا الموضوع لأنه غير مألوف لأفراد العينة. وتناول موضوع النص التجريبي العدسات وأنواعها وخصائصها الطبيعية ومغزى استخدامها في التصوير الفوتوغرافي. أما النص الثاني، فلا يرتبط بالنص السابق، عدا أنه يتكون من نفس عدد كلمات النص

التجريبي ويقدم للمجموعة الضابطة الوهمية، وقد اختير من سلسلة كتاب المعرفة [٢٣، ص ص٦٠-٦٢] عن موضوع الكلي في الإنسان وعملها.

ب ـ القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة:

قام الباحث أيضًا بإعداد القرائن المساعدة، حيث أخذت القرائن المرسومة من النص التجريبي، وصممت القرائن المكتوبة لتعطي المعلومات نفسها في القرائن المرسومة (انظر الملاحق). وقد عرضت القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة على مجموعة من المحكمين، وبعد الاطلاع على آرائهم حولها أجريت التعديلات اللازمة.

جـ ـ الاختبار التحصيلي

لقد صمم امتحان تحصيلي مر تطوره بعدة مراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

أولاً: تصميم الاختبار. لقد تم تصميم اختبار تحصيلي مكون من ستة عشر سؤالاً موضوعيًا على هيئة اختيار من متعدد (بعد إجراء اختبارات الصدق والثبات)، ويعتمد على محتوى النص المكتوب التجريبي المقدم لجميع المجموعات ماعدا المجموعة الوهمية. وقد صمِّم وفقًا للأهداف المعرفية لدى بلوم، وتقيس مستويين فقط من مستوياتها: المعرفة والفهم [٢٤]، وذلك من أجل استخدامه كاختبار بعدي متقدم لقياس أثر التعلم من قراءة النص المكتوب، كما استخدم أيضًا كاختبار بعدي متأخر لقياس مدى تذكر معلومات النص المكتوب، بالإضافة إلى استخدامه كاختبار قبلي مع مجموعة مشابهة للعينة المختارة. وقد أجريت اختبارات صدق وثبات للاختبار التحصيلي كما يلي:

ثانيًا: صدق الاختبار وثباته.

الصدق Validity. قام الباحث بإجراء اختبار صدق المحتوى content validity للاختبار التحصيلي، حيث تم توزيع كل من الاختبار التحصيلي والنص التجريبي والأهداف التعليمية المتوقع أن يحققها أفراد العينة بعد قراءة النص التجريبي، على مجموعة من المحكمين وعددهم ١٨ محكمًا من أعضاء هيئة التدريس التربويين

والمتخصصين في موضوع النص التجريبي في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود. وقد طلب منهم فحص الأدوات المقدمة لهم والتأكد من أن الاختبار التحصيلي يضم أسئلة تغطي جميع الأهداف التعليمية المتوقع تحقيقها من قراءة النص التجريبي، ومدى اعتماد الأسئلة على محتوى النص التجريبي، بالإضافة إلى التعرف على أي غموض في بناء الاختبار. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، ومنها حذف بعض أسئلة الاختبار التي طلب المحكمون إلغاءها وتعديل البعض منها. وقد تم الإبقاء على ستة عشر سؤالاً موضوعيًا فقط على هيئة اختيار من متعدد اعتمدت كاختبار تحصيلي بعد إجراء الاختبارات اللازمة عليها.

الثبات Reliability. تم القيام بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وقوامها ٣٦ طالبًا. وبعد خمسة عشر يومًا أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى، وتم حساب معامل ثباته فتبين أنه ٧٧, ٠ ويعد هذا معامل ثبات مقبول [٢٥، ص ص٢٥، ٧٨].

٣ ـ إجراءات البحث

أجريت التجربة خلال المحاضرات العادية في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٢هـ (١٩٩١/١٩٩٢م)، حيث طلب من العينة المختارة اتباع الإرشادات المعطاة لها بكل دقة حتى لو لم يفهموا السبب وراء كل خطوة. وتم توزيع مجموعة أدوات البحث (النصوص المكتوبة والقرائن المساعدة والاختبار التحصيلي) على جميع أفراد العينة بطريقة عشوائية، وطلب من الجميع عدم البدء بقراءتها حتى يطلب منهم ذلك.

أعطي المفحوصون اثنتي عشر دقيقة لقراءة النص المكتوب بالإضافة إلى القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) لمن وجدها في مجموعته (حدِّد الوقت بناءً على نتيجة الاختبار التجريبي الأولي الذي أجري على عينة مشابهة، حيث تم اختيار متوسط السرعة الزمنية لقراءة النص وذلك من أجل ضبط أثر متغير سرعة أفراد العينة في القراءة). بعدها طلب منهم جميعاً التوقف بعد انتهاء الوقت المحدد وإرجاع النص والقرائن إلى الفاحص ما عدا الاختبار

التحصيلي البعـدي، وأعـطي الجميع عشر دقـائق لإكماله ثم التوقف بعد انتهاء الوقت المحدد، وإرجاعه إلى الفاحص أيضًا بعد كتابة الاسم والرقم المعطى على ورقة الاختبار التحصيلي. وبعد ثلاثة أسابيع من ذلك أجري اختبار تحصيلي بعدي متأخر للعينة المختارة، فقد ذكر كل من برنارد وبترسون وألاي Bernard Petersin, and Ally [٢١، ص١٠٨] أنه، في الدراسات المستقبلية التي تتناول أثر القرائن المساعدة في التعلم من النص المكتوب، يستحسن أن يكون الفاصل الزمني بين الاختبارين أكثر من أسبوعين لنستطيع المقارنة بين نتائجهما بنجاح.

الطرق الإحصائية المستخدمة في البحث

استخدمت الطرق الإحصائية التالية لتحليل نتائج البحث:

١ ـ اختبـار تحليل التباين المتعدد MANOVA، وذلك لقياس مدى التفاعل بين القرائن المساعدة (المتغير المستقل) ووقت الامتحان.

٢ ـ اختبار تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد one way ANOVA، لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبارين بين البعديين المتقدم والمتأخر.

٣ ـ اختبار شيفيه post hoc comparison، لتحديد المجموعة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في كل اختبار.

النتائج

١ ـ نظرة عامة أولية

قام البـاحث باستخـراج المتـوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر، وذلك من أجل إجراء نظرة فاحصة أولية للاتجاهات العامة للدراسة (جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات المختلفة في الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر.

المجموعات	العـدد	الاختبار البعدي المتقدم		الاختبار البعدي المتأخر	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
القرائن المرسومة	٢١	١٣,٥٧	١,١٦	١١,٤٢	١,٨٠
القرائن المكتوبة	٢١	١١,٥٢	٢,٢٩	١٠,٤٢	١,٩١
الضابطة الحقيقية	٢١	٩,١٠	٢,٦٦	٦,٢٨	٤,٠٠
الضابطة الوهمية	٢١	٣,٥٢	١,٢١	٥,٠٤	١,٩٦
المجمـوع	٨٤	٩,٤٣	٤,٢٤	٨,٢٩	٣,٧١

ونـلاحظ في جدول رقم ١ أن مجمـوعـة القـرائن المـرسومة قد حصلت على أعلى المتـوسـطات قيمة، سواءً في الاختبار البعدي المتقدم أو الاختبار البعدي المتأخر، حيث حصلت على متوسط درجات قدره ١٣,٥٧ درجة في الاختبار البعدي المتقدم، وعلى متوسط درجـات قدره ١١,٤٢ درجـة في الاختبـار البعـدي المتـأخر. تلا ذلك مجموعة القرائن المكتـوبة، حيث حصلت على متوسط درجات قدره ١١,٥٢ درجة في الاختبار البعدي المتقـدم، وعـلى متـوسط درجـات قدره ١٠,٤٢ درجـة في الاختبار البعدي المتأخر. ثم المجمـوعة الضابطة الحقيقة (مجموعة بدون قرائن مساعدة)، حيث حصلت على متوسط درجات قدره ٩,١٠ درجة في الاختبار البعدي المتقدم، وعلى متوسط درجات قدره ٦,٢٨ درجة في الاختبار البعدي المتأخر. أما الضابطة الوهمية، فقد حصلت على متوسط درجات قدره ٣,٥٢ درجـة في الاختبـار البعدي المتقدم ومتوسط درجات قدره ٥,٠٤ درجة في الاختبار البعدي المتأخر.

ونـظرة عامـة على هذه النتـائج الأولية، نلاحظ تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم القرائن المساعدة المرسومة، سواءً بالاختبار البعدي المتقدم أو المتأخر، تليها المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم القرائن المكتوبة في كلا الاختبارين، وإن كان الفارق بينهما في الاختبار البعدي المتأخر صغيراً جدًّا.

ومن ناحية أخرى، حصلت المجموعة الضابطة الحقيقية على درجات أعلى مما حصلت عليه المجموعة الضابطة الوهمية، ويلاحظ انخفاض درجات المجموعة الضابطة الحقيقية في الاختبار المتأخر بشكل كبير بمقارنته بالانخفاض في درجات المجموعتين التجريبيتين، وهذا يدل على الأثر الفعال للقرائن المساعدة (مرسومة أو مكتوبة) في الاحتفاظ في المعلومات مدة أطول.

وأخيراً نلاحظ على المجموعة الضابطة الوهمية أنها المجموعة الوحيدة التي حصلت على متوسط درجات أعلى في الاختبار البعدي المتأخر مما حصلت عليه في الاختبار البعدي المتقدم، وهذا يدل على تعلم هذه المجموعة من إعادة الاختبار.

٢ ـ اختبار الفروض

الفرض الأول

يوجد تفاعل (تأثير متداخل) دال إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين وقت الاختبار (إعادة الاختبار) والمتغير المستقل (القرائن المساعدة) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

لقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد «الثنائي» MANOVA لتحليل أثر إعادة الاختبار، وقد أظهرت النتائج وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين (وقت الاختبار) والمتغير المستقل (القرائن المساعدة) عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١، حيث كانت قيمة «ف» = ١٥,٦٨ عند درجة حرية = ٣، ٨٠. لذا فإننا نقبل الفرض القائل بوجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين وقت الاختبار والمتغير المستقل في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية (جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢. التفاعل الدال إحصائيًا بين وقت الاختبار (إعادة الاختبار) والمتغير المستقل (القرائن المساعدة) في الاختبار البعدي المتأخر.

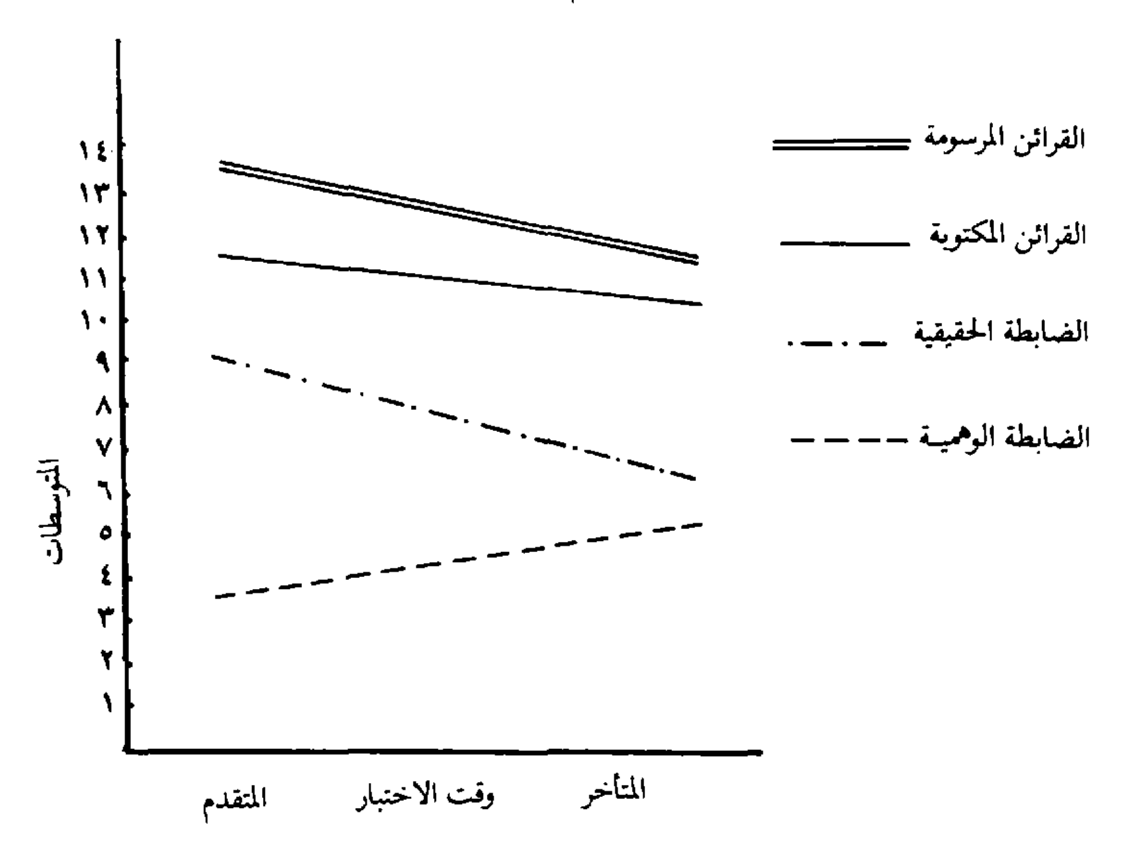
مصدر التباين	التباين	متوسط التباين	درجة الحرية	قيمة «ف»	مستوى الدلالة*
داخل المجموعات	١٩٤,٤٣	٢,٤٣	٨٠		
الوقت	٥٣,٧٢	٥٣,٧٢	١	٢٢,١٠	٠,٠٠
المجموعة × الوقت	١١٤,٣٥	٣٨,١٢	٣	١٥,٦٨	٠,٠٠

* دال عند مستوى أقل من ٠,٠١ .

ويبين شكل رقم ١ التفاعل غير المنتظم disordinal interaction بين وقت الامتحان والمتغير المستقل، حيث نلاحظ تفوق مجموعة القرائن المرسومة في الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر، تليها مجموعة القرائن المكتوبة في كلا الاختبارين، ولكن الفارق بينهما في الاختبار البعدي المتأخر صغير جدًا لانخفاض متوسطيهما، والانخفاض في المجموعة الأولى أكثر قليلاً حيث وصل إلى حدود عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين.

أما المجموعة الضابطة الحقيقية، فقد تفوقت بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة الوهمية في الاختبار البعدي المتقدم، ولكن متوسطها انخفض كثيراً مع ارتفاع متوسط المجموعة الضابطة الوهمية إلى حدود عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي المتأخر.

ويلاحظ في شكل رقم ١ بصفة خاصة تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعتين الضابطتين في كلا الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر.



شكل رقم ١ . التفاعل غير المنتظم بين وقت الامتحان والمتغير المستقل.

الفرض الثاني

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

ونظرًا لكون التفاعل بين وقت الامتحان والمتغير المستقل دالاً إحصائيًا، فإن إمكانية النظر في أثر كل متغير main effects على حده (الوقت أو المتغير المستقل) لا يصبح ذا جدوى. لذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد one-way ANOVA لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبارين كل على حدة.

ا ـ أظهرت نتائج تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد للاختبار البعدي المتقدم أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث. وبعبارة أخرى، أن هناك اختلافًا في درجات التعلم من قراءة النص المكتوب باختلاف أسلوب الإجراء التجريبي (القرائن المساعدة)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ (جدول رقم ٣).

جدول رقم ٣. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التعلم من النص المكتوب في الاختبار البعدي المتقدم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف»	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	١١٨٧,١٤	٣٩٥,٧١	٣		
داخل المجموعات	٣٠٣,٤٣	٣,٧٩	٨٠	١٠٤,٣٣	٠,٠٠٠
المجمـوع	١٤٩٠,٥٧	٣٩٩,٥٠	٨٣		

* دالة.

ب ـ ومن أجـل تحديد المجمـوعـة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في الاختبار البعدي المتقدم، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffé. وقد أظهرت النتائج تفوق متوسط درجات مجموعة القرائن المرسومة على متوسط درجات مجموعات القرائن المكتوبة والضـابـطة الحقيقية والضـابطة الوهمية بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص

المكتـوب، كما أظهـرت النتائج أيضًا تفوق متوسط درجات مجموعة القرائن المكتوبة على متـوسط درجـات كل من المجمـوعـة الضابطة الحقيقية والضابطة الوهمية، بفروق دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب، وأخيرًا تفوق متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية على متـوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب (جدول رقم ٤).

جدول رقم ٤ . المتوسطات والمقارنة بينها ودلالاتها الإحصائية في الاختبار البعدي المتقدم.

المجموعـات	العـدد	المتوسط الحسابي	المقارنات والدلالات الإحصائية
القرائن المرسومة	٢١	١٣,٥٧	م١ ـ م٢ دالة، م١ ـ م٣ = دالة، م١ ـ م٤ = دالة
القرائن المكتوبة	٢١	١١,٥٢	م٢ ـ م٣ دالة، م٢ ـ م٤ = دالة
الضابطة الحقيقية	٢١	٩,١٠	م٣ ـ م٤ = دالة
الضابطة الوهمية	٢١	٣٠,٥٢	
المجموع	٨٤	٩,٤٣	

م١ = القرائن المرسومة، م٢ = القرائن المكتوبة، م٣ = الضابطة الحقيقية، م٤ = الضابطة الوهمية.

لذا فإننا نقبل الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

الفرض الثالث

توجـد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

١ ـ لقد تم استخدام اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد أيضًا لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبار البعدي المتأخر. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصـائية في تذكـر معلومات النص المكتوب بين متوسطات البحث في الاختبار البعدي

المتأخر، أي أن هناك اختلافًا في درجات التذكر لمعلومات النص المكتوب باختلاف أسلوب الإجراء التجريبي (القرائن المساعدة)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ (جدول رقم ٥).

جدول رقم ٥. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تذكر النص المكتوب في الاختبار البعدي المتأخر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف»	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	٦٠٨,٠٣	٥٠٢,٦٨	٣		
داخل المجموعات	٥٣٥,٥٢	٦,٩٩	٨٠	٣٠,٢٨	٠,٠٠٠
المجموع	١١٤٣,٥٦	٢٠٩,٣٧	٨٣		

* دالة.

ب ـ ومن أجل تحديد المجموعة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في الاختبار البعدي المتأخر تم استخدام اختبار شيفيه Scheffé. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة القرائن المرسومة ومتوسط درجات مجموعة القرائن المكتوبة في تذكر معلومات النص المكتوب، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسط درجات مجموعة القرائن المرسومة ومتوسط درجات كل من المجموعة الضابطة الحقيقية والمجموعة الضابطة الوهمية، أيضًا هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة القرائن المكتوبة ومتوسط درجات كل من المجموعة الضابطة الحقيقية والمجموعة الضابطة الوهمية. وأخيرًا لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية والمجموعة الضابطة الوهمية (جدول رقم ٦).

لذا فنحن نقبل الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

جدول رقم ٦ . المتوسطات والمقارنة بينها ودلالاتها الإحصائية في الاختبار البعدي المتأخر .

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	المقارنات والدلالات الإحصائية
القرائن المرسومة	٢١	١١,٤٢	م١ ـ م٢ = غير دال، م١ ـ م٣ = دال، م١ ـ م٤ = دال
القرائن المكتوبة	٢١	١٠,٤٢	م٢ ـ م٣ = دال، م٣ ـ م٤ = دال
الضابطة الحقيقية	٢١	٦,٢٨	م٣ ـ م٤ = غير دال
الضابطة الوهمية	٢١	٥,٠٤	
المجموع	٨٤	٨,٢٩	

م١ = القرائن المرسومة، م٢ = القرائن المكتوبة، م٣ = الضابطة الحقيقية، م٤ = الضابطة الوهمية.

مناقشة النتائج

تؤكد نتائج هذا البحث بصفة عامة أثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المساعدة المكتوبة التي تصاحب النص المكتوب، سواءً على التعلم من ذلك النص أو الاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية.

هذه النتيجة تتعارض مع ما أورده دواير Dweyer [١] من أن هناك قليلاً من الشواهد التي تدعم القول إن الرسوم والصور في الكتاب المدرسي لها تأثير في عملية التعلم. كما أن هذه النتيجة تتعارض أيضًا مع ما وجده كل من هارتلي وديفز Hartly and Daves [٢] من أن القرائن المساعدة المكتوبة كالملخصات والخلاصات ومجموعة النقاط المهمة فائدتها محدودة في التعلم من النص والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول.

ولكن النتيجة هذه تتفق مع ما أورده كل من ليفين Levin [٣] ودوشاستيل Duchastel [٤] وبراون Brown [٥] في أن للرسوم والصور وظائف متعددة، حيث إنها تسهم في فهم المعلومات المتضمنة في المواد اللفظية واستيعابها وتذكرها. كما تتفق نتائج هذا البحث مع ما أكده أوزابيل Ausybel [٧] أن المثير اللفظي يعتبر أفضل وسيلة لحمل المفاهيم غير العادية والموجودة في المنظم المتقدم، كما تتفق مع ما خلص إليه كل من مايروبرومج Mayer

and Bromage [٨] من أن المنظم المتقدم يعمل كالجسر بين المتعلم والنص، إضافة إلى أن المنظم المتقدم يقدم الخبرات المتنوعة من خلال المثيرات الواقعية ومن خلال المثيرات المجردة أيضًا.

كذلك دلت نتائج هذا البحث على تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم القرائن المساعدة المرسومة على المجموعات الأخرى، سواءً التجريبية ذات القرائن المساعدة المكتوبة منها والضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما وجده كل من برنارد وبترسون وألاي Bernard, Petersen and Ally [٢١] الذين وجدوا أنه لافرق بين القرائن المرسومة والقرائن المكتوبة في التعلم من النص المكتوب.

ولكن نتيجة هذا البحث تتفق مع ما وجده كل من ليزقولد وديقود وليفين Lesgold, Dejod and Levin [٨]، ورقني ولوتز Reginy and Ludz [١٠]، ووتروك ولمزدان Witteockk and Lumsdain [١١]، وكاتز وبيفيو Katz and Paivio [١٢]، والمشيقح [١٤]، وبرودي وليقنز Brody and Legenze [١٥]، وأخيرًا ديميلو Demelo وآخرين [١٦] عن تفوق الرسوم والصور في عملية التعلم، وأن إسهامها فيه يفوق ما يقدمه الوصف اللفظي المكتوب، وأن لها دورًا كبيرًا في تعلم المفاهيم والمجردات.

كما دلت نتائج هذا البحث أيضًا على تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم قرائن مساعدة مكتوبة على المجموعتين الضابطتين الحقيقية والوهمية بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب لدى طلاب المرحلة الجامعية، وهذا يتفق مع ما وجده أوزابيل Ausabel [٧] من أن المثير اللفظي يعدّ أفضل وسيلة لحمل المفاهيم غير العادية.

وحيث إنه قُدم للمجموعة الضابطة الوهمية نص ليست له علاقة بالنص التجريبي، لذا أظهرت نتائج البحث تفوق متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية بفروق ذات دلالة إحصائية بمقارنتها بمتوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية، وهذه النتيجة لا تحتاج إلى مزيد من التفسير.

أما في الاختبار البعدي المتأخر، حيث حاولنا التعرف على أثر الإجراءات التجريبية في عملية تذكر معلومات النص المكتوب لدى طلاب المرحلة الجامعية، دلت نتائج هذا البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تذكر معلومات النص المكتوب في الاختبار البعدي المتأخر بين متوسط درجات المجموعتين (مجموعة القرائن المساعدة المرسومة ومجموعة القرائن المساعدة المكتوبة). ولكن نجد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح تلك المجموعتين (القرائن المرسومة والقرائن المكتوبة) مع كل من المجموعتين الضابطتين الحقيقية والوهمية وهذه النتيجة تتفق مع ما وجده كل من برنسفورد وماكريل Bronsford and McCarill [١٨]، وبرنارد وبترسون وألاي Bernard, Petersin and Ally [٢١] أنه لافرق بين القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المساعدة المكتوبة في التعلم من النص المكتوب وفي تذكر معلوماته وفي دورهما في الحصول على درجات تحصيلية أعلى في الاختبار البعدي المتأخر.

كما أظهـرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة الضابطة الحقيقية والضابطة الوهمية، وهذا يدل على أن المجموعة الضابطة الوهمية قد تعلمت من إعادة الاختبار، كما أن تدني متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية (بدون قرائن مساعدة) في الاختبار البعدي المتأخر (تذكر معلومات النص) يدل على أن القرائن المساعدة أسهمت في حفظ المعلومات مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية، وهذا ما دلت عليه نتائج هذا البحث ويتفق مع ما وجد في الدراسات السابقة.

التوصيات

على ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث التوصيات التالية:

١ ـ أن يقوم المختصون في تخطيط وتصميم الكتب والمناهج الدراسية للمرحلة الجامعية بتزويد النصوص التعليمية بالقرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة التي تتناسب مع متطلبات المواقف التعليمية المختلفة والتأكيد على دورها الأساسي المهم في عملية التعلم.

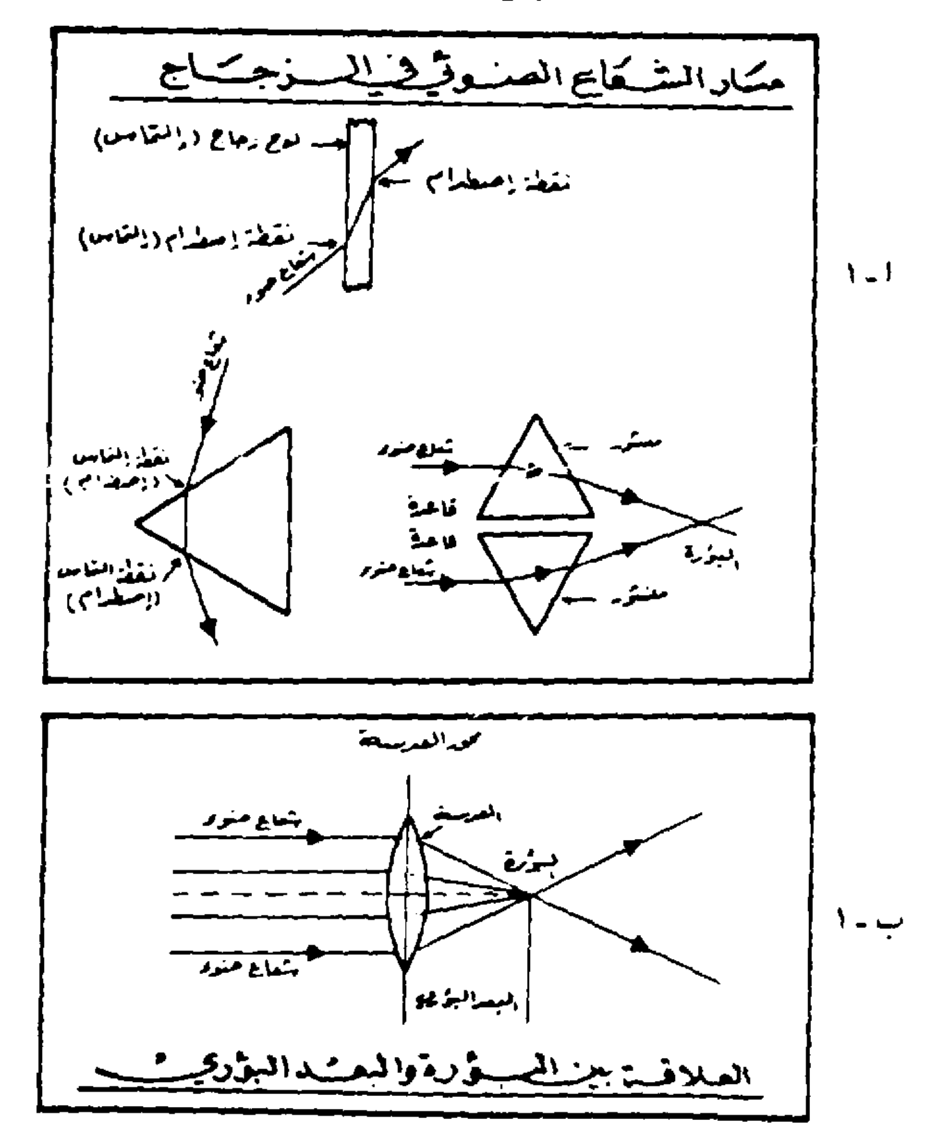
٢ ـ أن يعنى التربويون بصفة عامة والمعلمون في المرحلة الجامعية بصفة خاصة بانتقاء تلك القرائن المساعدة التي تتفق مع الأهداف السلوكية المعرفية (مستوى المعرفة والفهم) التي يسعون إلى تحقيقها.

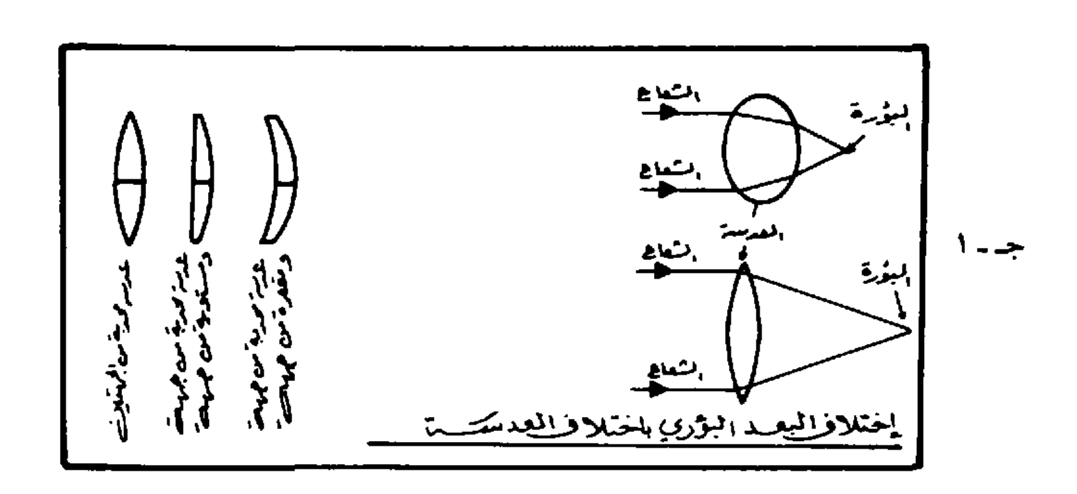
٣ ـ القيام بمساعدة طالب المرحلة الجامعية للحصول على معدلات تحصيلية عالية أثناء عملية التعلم من النصوص التعليمية المكتوبة والاحتفاظ بمعلوماتها مدة أطول وذلك باستخدام القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة، كلما كان ذلك ممكنًا.

٤ ـ القيام بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المشابهة على مستويات وموضوعات تعليمية مختلفة وفق تصميمات تجريبية متنوعة.

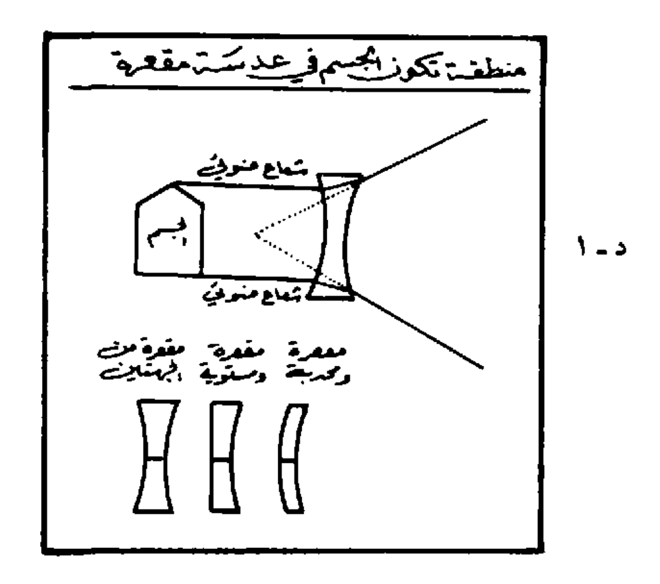
الملاحــق

القرائن المساعدة المرسومة




الشعاع
الشعاع
البؤرة
العدسة
الشعاع
الشعاع
البؤرة
إختلاف البعد البؤري باختلاف العدسة
محدبة من الجهتين
محدبة من جهة ومستوية من جهة
محدبة من جهة ومقعرة من جهة

جـ - ١


منطقة تكون الجسم في عدسة مقعرة
شعاع ضوئي
الجسم
شعاع ضوئي
مقعرة ومحدبة
مقعرة ومستوية
مقعرة من الجهتين

د - ١

القرائن المساعدة المكتوبة

ا ـ ٢

- ينكسر الضوء إذا اصطدم بلوح زجاجي مستوٍ ثم ينكسر مرة أخرى أثناء خروجه عند نقطة التماس ولكنه يسير في اتجاه مستقيم.
- ينكسر الضوء نحو القاعدة إذا اصطدم بمنشور زجاجي ثم ينكسر عند نقطة التماس الأخر في اتجاه القاعدة أيضًا.
- لو وضعنا منشورين متساويين متلاصقي القاعدة وسلطنا شعاعين متوازيين على كل منشور فسوف يلتقيان عند نقطة ونطلق عليها البؤرة.

ب ـ ٢

- البعد البؤري هو المسافة بين محور العدسة والبؤرة وغالبًا ما يقاس بالملم.
- الأشعة تسير في خطوط مستقيمة حيث تسير بعد البؤرة إلى ما لا نهاية.
- تجمع الأشعة عند البؤرة يقتضي استخدام عدسة محدبة.

جـ ـ ٢

- عند استخدام عدسة محدبة من الجهتين فإن لسمكها ودرجة انحناء سطحها دورًا في مقدار البعد البؤري الذي سوف نحصل عليه. والعدسة السميكة تعني بعدًا بؤريًا قصيرًا والعكس صحيح.
- عند استخدام عدسة محدبة من جهة ومستوية من الجهة الثانية فهذا يعني إمكانية الحصول على بعد بؤري أطول مقارنة بالعدسة المحدبة من الجهتين.
- عند استخدام عدسة محدبة من جهة ومقعرة من الجهة الثانية فهذا يعني حصولنا على مزيد من الاستطالة للبعد البؤري.

د ـ ٢

- هناك ثلاثة أنواع من العدسات المقعرة (السالبة) فهي المقعرة من الجهتين والمقعرة من جهة والمستوية من الجهة الأخرى والمقعرة من جهة والمحدبة من الجهة الأخرى.
- ومن خصائص العدسة المقعرة من الجهتين فهي تساعدنا في رؤية الشيء أو الجسم في وضعه الطبيعي وبحجم أصغر.
- عند اصطدام الأشعة بسطح العدسة المقعرة من الجهتين ينكسر في عكس محورها مما يعيق رؤية العين للجسم، فلا توجد بؤرة ـ وفقًا لمسار الأشعة وتنتج العدسة في هذه الحالة ما يشبه شعاع تماثل الأشعة المكونة للجسم الأصلي حيث تنعكس على الجسم الأصلي مكونة جسمًا مصغرًا له فيبدو الجسم في وضع طبيعي.

المراجـــع

[١] Dwyer, F.M. "Exploratory Studies in the Effectiveness of Visual Illustrations." *Audio Visual Communication Review*, 18 (1970), 235-49.

[٢] Hartly, J., and I.K. Davies."Pre-instructional Strategies; the Role of Pre-test, Behavioral Objectives, Overviews and Advance Organizers." *Review of Educational Research*, 46 (1976), 239-65.

[٣] Mc Donald - Rass, M. "How Numbers are Shown: a Review of Research on the Presentation of Quantitative Data in Tests." *AV Communication Review*, 25 (1977), 359-409.

[٤] Levin, J. *On Function of Pictures in Prose.* Theoretical paper 80. Madison, Wisconsin: R. and I. Center for Individualized Schooling, the University of Wisconsin, 1979.

[٥] Duchastel, Philipp. "Illustrating Instructional Text." *Educational Technology*, 18 (1978), 36-39.

[٦] Brown, J. W., R.R. Lewis, and F.F. Harcleroad. *AV Instruction: Technology, Media and Methods*. 5th ed. New York: McGraw Hill, 1977.

[٧] Ausubel, D.P. "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material." *Journal of Educational Psychology*," 51 (1960), 267-72.

[٨] Mayer, R.E., and B.K. Bromage. "Different Recal/ Protocols for Technical Texts Due to Advance Organizers." *Journal of Educational Psychology*, 72 (1980), 209-25.

[٩] Shallert, D.L. "The Role of Illustrations in Reading Comprehension." In R. J. Spiro, B.C. Bruce, and W. F. Brewer, eds. *Theoretical Issues in Reading.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc., 1980.

[١٠] Lesgold, A.M., H. Degood, and J.R. Levin. "Pictures and Young Children's Prose Learning: A Supplementary Report." *Journal of Reading Behavior*, 9 (1977), 353-60.

[١١] Rigeny, J.W., and K.A. Lutz. "Effect of Graphic Analogies of Concepts of Chemistry Learning and Attitude." *Journal of Educational Psychology*. 68 (1976), 305-11.

[١٢] Wittrock, M.C., and A.L. Lumsdaine. "Instructional Psychology." In M.R. Rosenzweig and L.W. Porter, eds. *Annual Review of Psychology*, Vol. 28. Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1977, 123, 31.

[١٣] Katz, A. N., and A. Paivio. "Imagery Variables in Concept Identification." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14, (1975), 284-93.

[١٤] المشيقح، محمد سليمان. *الرسوم والصور في الكتاب المدرسي وأثرها في التعلم من القراءة في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[١٥] Brody, T.J., and A. Legenza. "Can Pictorial Attributes Serve Mathemagenic Functions?" *Educational Communication and Technology Journal*, 28 (1980), 25-29.

[١٦] DeMelo, H.T., M. Szabo, and F.M. Dwyes. "Visual Testing: An Experimental Assessment of the Encoding Specificity Hypothesis." Paper presented at the 1981 convention of the AECT, (April 1981), Philadelphia, P.A.

[١٧] Levie, W.H., and K.E. Dickei. "The Analysis and Application of Media." In Robert M. Traversed. *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.

[١٨] Bransford, J.D., and N.A. McCarrel. "Sketch of a Cognitive Approach Comprehension: Some Thoughts about Understanding What It Means to Comprehend." In W. B. Weimer and D.S. Palermo, eds. *Cognition and the Symbolic Processes*. Hillsdale, N. J.: Earlbum, 1975.

[١٩] Higbee, K.L. "Recent Research on Visual Mnemonics: Historical Roots and Educational Fruits." *Review of Educational Research*, 49 (1979), 611-29.

[٢٠] Paivio, A. *Imagery and Mental Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

[٢١] Bernard, R.M., C.H. Petersen, and M. Ally. "Can Images Provide Contextual Support for Prose?" *Educational Communication and Technology Journal*, 29 (Summer 1981), 101-108

[٢٢] فلاته، مصطفى محمد. *التصوير الفوتوغرافي في التعليم والتدريب*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩١م، ص ص٦٣-٦٧.

[٢٣] إنماء النشر والتسويق. جسم *الإنسان*. سلسلة كتاب المعرفة. بيروت: إنماء النشر، ١٩٨٩م.

[٢٤] Bloom, B.S. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David Mckay, 1963.

[٢٥] الطائي، نزار مهدي. *القياس وعلاقته بالتقويم التربوي، محاضرات في التقويم التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٢٦] Kirk, Rogers. *Experimental Design Procedures for the Behavioral Sciences*. Belmont: Brooks / Cole, 1968.

The Effect of a Contextual Image Organizer and Its Verbal Equivalent Presented with Prose on Learning and Retention among University Students

Mohamed S.H. Al-Mashaikeh
Associate Professor, Com. & Tech. Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to determine whether a contextual image organizer and its verbal equivalent presented with prose passages can improve learning and retention among university students who have no prior knowledge of the subject.

The hypotheses of this study were:

There is a significant interaction at (P <.,.1) between testing time (repeated factor) and the independent factor (adjunct factor) on delay test among university students.

There is a significant difference at (P <.,.1) between means of the study groups, on learning from a passage on immediate post-test among university students.

There is a significant difference at (P <.,.1) between means of the study groups, on learning from a passage on immediate post-test among university students.

There is a significant difference at (P <.,.1) between means of the study groups, on retention from a passage on delayed post-test among university students.

Eighty-four university students were randomly selected and evenly divided into four groups. Two of these groups were experimental and the other two were control.

MANOVA was used to test the extent of the interaction between testing time and independent factor. ANOVA was employed to test the differences between groups, and "post hoc Schaffee" was used to test intergroup differences.

The results revealed that the group which was provided the contextual image organizer scored significantly better than all other groups on immediate post-test. But in a test given three weeks later, results revealed no significant differences between the two experimental groups which scored significantly better than the control groups.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٩-٦٥ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

العوامل المؤثرة في اختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية ساعات حرة

مصطفى محمد متولي

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. شهد التعليم الجامعي العربي عدة تطورات أبرزها تطبيق النظام الاختياري elective system ونظام الساعات المعتمدة credit hour system، ومراعاة الفروق الفردية، وإعطاء الطلاب قدرًا كبيراً من الحرية في اختيار المقررات التي تناسب استعداداتهم وميولهم واهتماماتهم.

والدراسة الحالية تستهدف تحديد العوامل المؤثرة في اختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة، والتعرف على المقررات التربوية التي تستحوذ على اهتمامات الطلاب، والوقوف على تأثير النوع ومستوى القيد والتخصص على العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار تلك المقررات التربوية.

وتنقسم الدراسة إلى أربعة أقسام: الأول منها يوضح مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وتساؤلاتها وحدودها ومصطلحاتها، والثاني يستعرض الإطار النظري، والقسم الثالث يوضح الإطار التطبيقي لها، والقسم الرابع يناقش نتائج الدراسة ويبلور توصياتها.

وقد طبِّقت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة جامعة الملك سعود بلغت ١٥٤٤ فردًا منهم ٩٨٣ طالبًا و ٥٦١ طالبة يمثلون ٩ كليات من كليات الجامعة في مدينة الرياض.

وكشفت الدراسة أن طلبة جامعة الملك سعود يفضلون اختيار المقررات التربوية على المقررات غير التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، وأن مقرريْ أصول التربية الإسلامية ومبادىء البحث التربوي يستحوذان على اهتمامات غالبية طلبة الجامعة، وأن أهم العوامل التي تدفع بالطلبة إلى اختيار المقررات التربوية تتمثل في رفع المعدل التراكمي واكتساب خبرات جديدة وسهولة دراسة المقررات التربوية، بالإضافة إلى التشويق والإثارة وأسلوب التقويم المستخدم فيها، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في دوافع طلبة الجامعة لاختيار المقررات التربوية تعود إلى متغيريْ النوع والتخصص.

وأوصت الدراسة بالعمل على تطوير محتوى المقررات التربوية وتحسين أساليب تقويمها، وإجراء بعض الدراسات المقارنة لتقصيّ دوافع اختيار المقررات التربوية ساعات حرة في كليات التربية بالجامعات السعودية التي تطبق نظام الساعات المعتمدة.

المقدمة

ظلت الجامعات في معظم بلدان العالم وعلى مدى فترة طويلة من تاريخها منعزلة عن مجتمعاتها، تجتهد في طلب المعرفة لذاتها وتنشد منها المتعة دون المنفعة، والنظرية دون التطبيق [١، ص٢]. ومع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي شهدها القرن العشرون تطورت الجامعات وأصبحت قائدة لخطى التطور والتقدم في مجتمعاتها بما تكشفه من حقائق، وما تقدمه من حلول للمشكلات الراهنة والمستقبلية، وما تسهم به في مواجهة تحديات العصر ومتطلباته، ونشر المعرفة وتوسيع آفاقها [٢، ص ص٢٥-٢٦]. وصار التعليم الجامعي «أحد الوسائل الرئيسة التي تساعد الدول النامية على اللحاق بركب الحضارة الحديثة المتطورة» [٣، ص٤]، وخرجت الجامعات من عزلتها وأصبحت مؤسسات اجتماعية تؤثر في الجو المحيط بها وتتأثر به وتسهم في تنمية موارد المجتمع وثرواته.

وفاعلية أي نظام جامعي تستند إلى ثلاث ركائز رئيسة هي: الطالب، وعضو هيئة التدريس، والمجتمع، حيث يتعين على النظام الجامعي الناجح أن يوفر للطلبة الفرصة لتنمية قدراتهم وصقل مواهبهم وبناء شخصياتهم من خلال الاستجابة لظاهرة التباين في استعداداتهم وظروفهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، فلا يلزم الجميع بمناهج واحدة، وإنما تتصف برامجه بالمرونة التي تسمح للطلبة بمتابعة دراستهم بالشكل الذي يتلاءم مع قدراتهم العقلية ويتناسب مع ظروفهم الشخصية ويقلل الهدر التربوي إلى أقل حد ممكن. كما يتعين على النظام الجامعي الناجح أيضًا توفير الفرص للنهوض بأعباء العملية التعليمية من خلال الإعداد الجيد لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من معيدين ومحاضرين، وتدريبهم على إتقان التدريس وتحفيزهم على الاستزادة من المعرفة والنمو المهني. كما يتعين على النظام الجامعي الناجح الوفاء باحتياجات خطط التنمية بالمجتمع من خلال تأهيل القوى البشرية اللازمة لمختلف القطاعات بالنوعيات والمستويات المطلوبة والحفاظ على التوازن بين التخصص والشمول في المعرفة [٤، ص ص٢٢-٢٣].

وساعد كشف العلاقة الترابطية بين حجم المعرفة الإنسانية وطريقة التعلم في تبني مبدأ تحرير التعليم الجامعي من نزعته التقليدية وجعله «تربية من أجل التكيف الناجح للتبدل المستمر في عالم يقف فوق أرضية متحركة» [٥، ص٧] في إطار من التنظيم القائم على اكتشاف العلاقة بين حقول المعرفة الإنسانية. وشهد التعليم الجامعي عدة تحولات لعل أبرزها حلول النظام الاختياري elective system ونظام الساعات المعتمدة credit hour system محل المناهج التقليدية المقننة مسبقًا prescribed curriculum والموحدة لجميع الطلبة، وتبني مبدأ الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلاب بدلاً من الاعتقاد القديم بضرورة أداء جميع الطلبة واجباتهم المقننة بمستوى واحد من الامتياز واستيعابها بدرجة واحدة من الجودة، وحلول الاعتراف بقدر كبير من الحرية للطلبة في الجامعة محل السيطرة المشددة [٦، ص ص١٠٦-١٠٧].

وساعدت هذه التحولات على تأكيد فردية الطالب الجامعي والتسليم له بقدر كبير من المشاركة في اختيار برامجه الدراسية ورسم مستقبله الأكاديمي والمهني. ومن منطلق حرية الطالب في الاختيار تأتي هذه الدراسة التي تنقسم إلى أربعة أقسام رئيسة: القسم الأول منها يوضح مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وتساؤلاتها وحدودها ومصطلحاتها، والثاني يستعرض الإطار النظري للدراسة، والقسم الثالث يوضح الإطار التطبيقي لها، والرابع يناقش نتائج الدراسة ويبلور توصياتها.

أولاً: إطار الدراسة

١ ـ مشكلة الدراسة

للتعليم العالي مشكلات متنوعة ربما تعود في معظمها إلى ظاهرة التوسع فيه، وضخامة الأعباء الملقاة عليه، وعدم قدرة أنظمته على تحقيق التوافق بين فلسفته وواقع تطبيقها من ناحية، وبين الامكانات المتاحة له، وحاجات المجتمع وتطلعاته، ومتغيرات العصر واتجاهاته من ناحية أخرى.

وحرية الطالب في اختيار دراسته عامل مهم لضمان نجاحه وتحقيق تكيفه، وتجنب فشله في حياته الدراسية. ومع ذلك تعجز الغالبية العظمى من الطلاب عن تحديد مجال معين من الدراسة يتفق مع ميولهم واستعداداتهم، في حين تستطيع مجموعة صغيرة نسبيًا

منهم أن تتخذ قراراتها فيما يختص بالمجال النوعي لدراستهم وفقًا لرغباتهم وقدراتهم، الأمر الذي يجعل التوجيه التربوي ملازمًا لمبدأ الحرية في الاختيار من قبل الطالب لمساعدته على النمو في الاتجاه المرغوب الذي يجعل منه مواطنًا ناضجًا قادرًا على أن يحقق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية. وتصبح عملية الاختيار «ذات طبيعة توجيهية تهدف إلى معونة الطالب على أن يحسن اختيار مناهج دراسته الجامعية بما يتوافق مع قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي وعلى ضوء طموحه الاجتماعي في حدود ما ترسمه وتشترطه الجامعة نفسها» [٦، ص١٠٧].

ويؤدي غياب الإرشاد الأكاديمي بالجامعة التي تطبق نظام الاختيار أو نظام الساعات المعتمدة، أو وجوده بلا فاعلية، إلى اختيارات عشوائية من جانب الطلاب والطالبات لبعض المقررات الاختيارية في مجال التخصص أو في مجال الساعات الحرة تحكمها عدة دوافع وأسباب تنتشر في الأوساط الطلابية.

ولما كانت المقررات التربوية التي يطرحها قسم التربية بجامعة الملك سعود تستهوي عددًا كبيراً من طلاب وطالبات الجامعة لدراستها ضمن الساعات الحرة التي يحددها نظام الجامعة، ولما كان تسجيل الطلبة يزدحم في بعض تلك المقررات دون غيرها، فلقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام الباحث ودفعته إلى دراستها للوقوف على أسباب اختيار طلبة جامعة الملك سعود ساعاتهم الحرة من المقررات التربوية. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما العوامل المؤثرة في اختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية ساعات حرة؟

٢ ـ أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة إلى مقارنة اختيارات طلبة جامعة الملك سعود لدراسة ساعاتهم الحرة من المقررات التربوية وغير التربوية، ومعرفة المقررات التربوية التي يقبل الطلبة على دراستها، وتحديد العوامل المؤثرة في اختياراتهم للمقررات التربوية ساعات حرة، والوقوف على مدى تباين دوافع الطلبة في اختياراتهم للمقررات التربوية باختلاف بعض المتغيرات (نوع الطالب، المستوى الدراسي المقيد به، والتخصص الذي يدرسه).

وتستند هذه الدراسة في أهميتها إلى المميزات التي يحققها نظام الساعات المعتمدة

(المقررات الدراسية) من إتاحة الفرصة لكل طالب لاختيار المساقات الدراسية التي تتناسب مع ميوله ورغباته واحتياجاته. بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لكل طالب لتنمية مواهب وقدرات أخرى خارج مجال تخصصه عن طريق الدراسات الفردية أو المستقلة أو الساعات الحرة التي قد يختارها الطالب من خارج كليته. كما أن الوقوف على دوافع اختيار الطلاب لدراسة المقررات التربوية ساعات حرة يؤمل أن يساعد قسم التربية في تطوير برامجه وتخطيطها في ضوء احتياجات الطلاب من التخصصات المختلفة، وطرح المقررات التربوية التي تناسب استعدادات الطلاب وتشبع اهتماماتهم.

٣ ـ أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة في ضوء أهدافها إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ إلى أي مدى يفاضل طلبة جامعة الملك سعود بين المقررات التربوية وغير التربوية عند اختيارهم للساعات الحرة التي يدرسونها؟

٢ ـ أي المقررات التربوية تستحوذ على اختيارات طلبة جامعة الملك سعود لدراستها ساعات حرة؟

٣ ـ ما الأسباب التي تدفع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار دراسة المقررات التربوية ساعات حرة؟

٤ ـ إلى أي مدى تتباين دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقررات التربوية ساعات حرة باختلاف متغيرات الدراسة (النوع، ومستوى القيد، والتخصص)؟

٤ ـ حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة دون غيرها من المتغيرات الأخرى، وذلك لطبيعة تخصص الباحث في التربية. كما اقتصرت على طلبة جامعة الملك سعود بالرياض. وطُبِّقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول عام ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

مصطلحات الدراسة

ا ـ نظام الساعات المعتمدة Credit Hour System

نظام تعليمي يتخذ من الساعة الزمنية وحدة قياس وتنظيم وبناء للخطة الدراسية من حيث كمها ونوعها بدلاً من وحدة القياس الفصلية أو السنوية المتمثلة في مجموعة المواد [٧، ص٥٨]. وفي هذا النظام تتحدد متطلبات الحصول على الدرجة العلمية في وحدات دراسية ينجزها الطالب بنجاح وفق المستوى الذي تحدده المؤسسة التعليمية، وتتاح للطالب حرية اختيار تخصصه والمقررات المطلوبة منه حسب تقديره لحاجته إليها واستعداده لها وتوجيه المرشد له في إطار من الأنظمة الأكاديمية المعمول بها [٨، ص٩].

ب ـ المتطلبات الحرة Elective Requirement Courses

هي تلك المساقات التي يختارها الطالب بما يتناسب مع ميوله واهتماماته واستعداده في أي مجال من مجالات المعرفة مما تقدمه الكلية التي ينتمي إليها أو أي كلية أخرى من كليات الجامعة. وقد يكون بعضها وثيق الصلة بالتخصصات الرئيسة، فيجري اختيار الطلبة لها باعتبارها مواد مساندة لتخصصاتهم. وتحدد اللوائح الأكاديمية بالكليات الحد الأدنى والأقصى للساعات الحرة، وغالبًا ما تكون قليلة العدد وتتراوح نسبتها بين ٥٪ و١٠٪ من متطلبات التخرج [٩، ص ص٧ـ٨].

جـ ـ المساق Course

قدر من المعرفة والخبرة يتطلب من الطالب دراسة عدد من الساعات المعتمدة تقدم خلال الفصل أو العام الدراسي في موضوع محدد. ويطلق عليها أحيانًا المقرر الدراسي. ومجموع المقررات تشكل البرنامج الدراسي في أي تخصص من التخصصات التي توفرها الجامعة [١٠، ص٢٤].

د ـ المقررات التربوية Education Courses

ويقصد بها في هذه الدراسة تلك المساقات التي يقدمها قسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود وتحمل رمز ترب "Ed" ويبلغ عددها ستة عشر مقررًا دراسيًّا، منها مقرر واحد

فقط يستغرق ثلاث ساعات معتمدة وباقيها يستغرق ساعتين معتمدتين على مدى فصل دراسي واحد، وتتاح دراستها أمام جميع طلبة جامعة الملك سعود [١١ ، ص١٨].

هـ ـ الدوافع Motivations

الـدافـع «حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب، شعوري أو لا شعوري، عضوي أو اجتماعي نفسي، يثير السلوك الحركي أو الذهني، ويسهم في توجيه السلوك؛ إلى غاية شعورية أو لا شعورية» [١٢ ، ص ص٥٢ـ٥٣]. وبذلك فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكـائن الحي أهـدافـه وغاياته وتحقق له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. ويقصـد بدوافـع اختيار الطلاب للمقررات التربوية ساعات حرة العوامل التي تدفعهم شعوريًا أو لا شعوريًا إلى اختيار هذه المقررات ضمن المتطلبات الحرة في نظام الساعات المعتمدة.

ثانياً: الإطار النظري

يناقش الإطار النظري بتركيز شديد ثلاثة أبعاد تتصل بموضوع الدراسة هي: النظم الدراسية بالجامعات، ونظام الاختيار، وتقويم نظام الساعات المعتمدة، وذلك من خلال أدبيات الدراسة والدراسات السابقة التي أتيح للباحث الاطلاع عليها.

١ ـ النظم الدراسية بالجامعات

يمكن تحديد ثلاثة أنظمة دراسية واسعة الانتشار في التعليم الجامعي هي نظام العام الدراسي الكامل، ونظام الفصول الدراسية، ونظام الساعات المعتمدة.

ونظام العام الدراسي الكامل يلزم جميع الطلبة بدراسة عدد معين من المقررات على مدى عام جامعي كامـل، وينتقـل الـطالب إلى الفـرقة الدراسية التالية في حالة اجتيازه الامتحانات النهائية بنجاح أو إذا تخلف في عدد محدود من المقررات. ويتميز هذا النظام بالبساطة والوضوح، وبأنه سهل في تطبيقه، واقتصادي في إدارته [١٣ ، ص٢١٩]، ولذلك يصلح للجامعات ذات الأعداد الكبيرة التي تشكو من ضعف إمكاناتها المادية والبشرية. ويؤخـذ على هذا النظام عدد من السلبيات أبرزها امتداد فترة الدراسة طوال العام دون

تغيير، مما يؤدي إلى ملل الطالب وعضو هيئة التدريس، ومنها عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وترك تقويم الطالب حتى نهاية العام حيث تجرى الامتحانات في وقت محدد وفي مقررات كاملة [٤، ص ص١٤-١٥].

وتتعدد أنماط نظام الفصول الدراسية، فهناك نظام الفصلين الدراسيين semester system وهو الأكثر انتشارًا، وتتراوح مدة كل فصل بين ١٧ و١٨ أسبوعًا على أن تكون الفترة المتبقية من العام استراحة، سواءً خلال الفصل الواحد أو بين الفصلين. وهناك نظام الفصول الدراسية الثلاثة trimester system الذي يتألف من ثلاثة فصول منتظمة سنويًا وتتراوح مدة الفصل بين عشرة واثني عشر أسبوعًا، ويدرس الطالب عادة بين أربع وست مقررات في وقت واحد. وهناك نظام الفصول الدراسية الأربعة quarter system الذي يتكون من أربعة فصول يمتد كل منها لفترة تتراوح بين ثمانية وعشرة أسابيع. ويتميز نظام الفصول الدراسية في جميع أشكاله بتركيز الدراسة على عدد معين من المقررات أثناء الفصل الدراسي مما يقلل من تشتت جهد الطالب في دراسة مقررات كثيرة متباينة في وقت واحد ولفترات طويلة [١٤، ص٤١٢]. ويؤخذ على هذا النظام كثرة الامتحانات التي تجعل الطالب الجامعي غير قادر على الاستيعاب الواعي والتحليل والابتكار، وزيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس وهدر وقتهم في تقويم الطلاب على حساب إنجاز بحوثهم العلمية، وعدم مراعاة الفروق بين الطلاب، واستخدام أساليب حديثة في تسجيل البيانات الخاصة بشؤون الطلاب وحفظها واستخدامها مما يؤدي إلى نفقات إدارية إضافية [٤، ص١٦٢].

ويقسم نظام الساعات المعتمدة الدراسة في أي فرع من فروع المعرفة إلى عدد من المقررات الدراسية المتكاملة والمرتبة ترتيبًا منطقيًا وفق تدرج مستواها العلمي، حيث يبدأ الطالب بدراسة المقررات المؤهلة لدراسة المقررات الأخرى. ويسمح النظام للطالب بحرية واسعة في اختيار المساقات التي تتناسب مع ميوله ورغباته واحتياجاته، ويوفر المرونة في الجدول الزمني الأكاديمي دون التقيد بنطاق زمني معين للحصول على الدرجة العلمية ودون الاقتصار على وسيلة واحدة في التقويم. وبذلك يمنح النظام الطالب الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية التعليمية ويراعي الفروق الفردية، ويجسد الحرية الأكاديمية ويرفع المستوى العلمي للمادة، ويقوي العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس [١٥، ص ص٣-٤]. ويؤخذ على هذا النظام تفتيت المعرفة وزيادة الطلب على اختيار المقررات التي تتميز

بالسهولة وتجنب المقررات الأكثر فائدة في التكوين الأكاديمي للطالب. هذا بالإضافة إلى عدم توفير الإمكانات المادية والبشرية التي تتلاءم مع متطلبات هذا النظام [٤، ص ص٢٠-٢١].

٢ ـ ظهور نظام الاختيار وتطوره

كانت المحاولات الأولى لتطبيق فكرة الاختيار في المنهج جريئة ومتنوعة. وبعد عدة محاولات تبلور المفهوم التطبيقي لنظام الاختيار بتوزيع المقررات الدراسية توزيعًا متناسبًا بين حقول رئيسة ثلاثة: أولها حقل التخصص المرتبط بالمستقبل المهني الذي يتطلع إليه الفرد، وينقسم إلى قسمين: التخصص الرئيس والتخصص المساند، وثانيها حقل الدراسة العلمية التي لا يستطيع الفرد أن يستغني عنها في عصر الانفجار العلمي والتقني لارتباطها بالجوانب المادية الأساسية من الحياة الحديثة، وثالثها حقل الثقافة الإنسانية التي تستهدف تحقيق ذاتية الفرد وتزويده بالمهارات الضرورية لتكوين علاقات إنسانية مع أفراد جماعته. كما تنقسم المقررات الدراسية داخل كل حقل من الحقول الثلاثة إلى مسارات إجبارية وأخرى اختيارية، شريطة أن تحافظ اختيارات الكلية على الوحدة العضوية بين مسارات الحقل الواحد ومقررات الحقول الثلاثة الرئيسة، وأن تتم تلك الاختيارات بإشراف مرشد أكاديمي advisor من بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذي ينتسب إليه الطالب. ومع اختلاف أساليب التطبيق التي اتخذتها الجامعات إلا أنها كلها تلتقي عند الحفاظ على مبدأ الاختيار.

ويرى لامونت Lamont في دراسته أن الجذور التاريخية لنظام الاختيار تعود إلى حرية الاختيار وتصميم المناهج اللذين تبلورا في ظل تقاليد التعليم الإسلامي في بعض المساجد الجامعة. ثم تبنت ألمانيا هذا النظام في القرن الثامن عشر ومنها انتقل إلى أمريكا في أواخر القرن التاسع عشر في أعقاب التغيرات العلمية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها المجتمع الأمريكي [١٦، ص ص١٠٩-١١٦].

ويوضح جواد رضا أن مؤرخي التعليم العالي يرجعون فكرة النظام الاختياري إلى اثنين من رواد التعليم الجامعي الحديث في الولايات المتحدة، أحدهما جورج تكنر G. Ticknir الذي عاد من ألمانيا إلى هارفارد عام ١٨١٩م مبشرًا بمنح طالب الجامعة حرية اختيار دروسه وتجزئة المنهج الموحد إلى برامج دراسية متنوعة، والآخر هو الرئيس توماس

جيفرسون الذي نادى بضرورة السماح بقدر كافٍ من الحرية للطالب يستطيع معه اختيار الدروس التي يرى أنها سوف تسهم في إعداده للغرض الذي يريد تحقيقه أو للمنصب الذي يطمح في تبوئه في مستقبل حياته. غير أن النظام الاختياري لم يزدهر إلا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر على يد رئيس جامعة هارفارد وليام إيليوت الذي جعل هارفارد «تتناول بالبحث جميع فروع المعرفة الإنسانية والنظرية والعلمية والتطبيقية كي تضمن للتلميذ حقًا غير منازع في اختيار منهجه الدراسي والاعتراف بفرديته اعترافًا يتيح إعادة النظر في المناهج لجعلها قادرة على تمكين كل تلميذ من النمو وفقًا لإمكاناته الخاصة وحاجاته واهتماماته» [٦، ص ص١٠٨-١٠٩].

وتكشف باربارا برن B.Burn في دراستها أن نظام المقررات الدراسية حصيلة لاندماج نظام الاختيار ونظام الاعتماد. وترى أنه «حين يتعلق الموضوع بنوع المعرفة أو محتوى المادة المطلوبة للحصول على درجة علمية، فإن هذه المسألة تتصل بنظام الاختيار. أما حين يتعلق الأمر بحجم المعرفة المطلوب وكيفية قياسه بصورة كمية، فهذه مسألة تتصل بنظام الاعتماد» [١٧، ص٢٧]. وتوضح برن أن حرية الطالب النسبية في اختيار المقرر الذي يود دراسته تمثل العنصر الرئيس في نظام الاختيار، وأن الإجراء الذي يمكن المعلم من قياس خبرات التعليم كميًا هو العنصر الأساسي في نظام الاعتماد، ومع ذلك يوجد عنصر مشترك بين هذين النظامين وهو تجزئة التعليم العالي إلى عدد من الخبرات العلمية يختار منها الطالب ما يهمه ويتناسب مع ميوله واستعداداته، ويتقدم الطالب في دراسته عندما يتمكن من جمع عدد من الخبرات، سواءً اختارها بنفسه أو فرضتها عليه سلطة ما للحصول على درجته العلمية [١٧، ص ص٢٩-٣٢].

وتشير دراسة علام إلى أن البرنامج الدراسي في نظام المقررات لأي تخصص من التخصصات يتضمن أربع ركائز رئيسة هي: مجموعة مواد المعرفة العامة، ومجموعة مواد التخصص، ومجموعة المواد المساعدة، ومجموعة المواد الاختيارية. وأن هذا النظام يتيح للطالب حرية اختيار التخصص، وحرية اختيار المقررات التي يرغب في دراستها في كل فصل، وحرية تغيير التخصص وحرية الانسحاب من مقرر أو أكثر أثناء الفترة الدراسية، وحرية الانسحاب من الدراسة لفصل دراسي واحد أو أكثر، وحرية الدراسة وفق نظام التفرغ الجزئي. ويشير علام في دراسته إلى أن أهم المشكلات التي تواجه تطبيق النظام

كلفته المرتفعة، والجهد الكبير في متابعة تقويم الطالب وإرشاده أكاديميًا، وشعور الطالب بالتهديد المستمر بالفصل من الجامعة إذا لم يتحسن مستواه الأكاديمي إلى الحد المطلوب، وإحساس الطالب بالحيرة إزاء حرية اختيار التخصص والمقررات في ظل عدم التوجيه والإرشاد الأكاديمي الذي يساعده على اتخاذ قرار سليم [١٨، ص٤٠١].

٣ ـ تقويم نظام الساعات المعتمدة

نظام الساعات المعتمدة، أو نظام المقررات، جزء من إيمان أكاديمي بتربية الشباب على ممارسة الحرية والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في مستقبلهم. فهو في الأصل «نظام في التربية على الاستقلال وتقرير المصير والتدريب على الاختيار الجيد» [٦، ص١٢٤]، ولذلك لا يمكن تقويمه بمعزل عن فلسفته وإلا يكون قد أفرغ من محتواه التربوي.

والأدب التربوي في مجال نظام الساعات المعتمدة زاخر بالعديد من الدراسات التي تناولت مزايا ذلك النظام وعيوبه. ولعل استعراض بعض الدراسات الأجنبية والعربية في هذا المجال يوضح أهمية الإدراك العقلاني لجدوى التطوير في طبيعة العملية التربوية، ويعطي التجديد التربوي مضمونًا نوعيًا، «فليس في هذا العالم،» كما يقول روبرت أوبنهايمر «شيء جديد بمعنى أنه لم يكن موجودًا من قبل، وإنما الجديد جديد لأنه تغير نوعيًا، وأن الشيء الجديد الوحيد في هذا العالم هو الإحساس بالجدة» [٦، ص١٠٣].

وقد انتقدت دراسة جيرهارد Gerhard النظام السنوي التقليدي لعدم مواكبته للتغيرات الاجتماعية السريعة في مطلع القرن العشرين وتلبية متطلباتها. وأوضح جيرهارد أن نظام الساعات المعتمدة انتشر في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تطبيق النظام الاختياري، وتوحيد المدارس الثانوية الأمريكية وتنسيق برامجها مع الكليات، وتعدد حقول المعرفة وتزايد الاهتمام بالتدريب التقني والمهني [١٩، ص ص٦٦٥-٦٦٧].

وأوضح خيري في دراسته أن نظام المقررات يتميز بثلاث سمات رئيسة هي: تنوع ميادين ومجالات التخصص diversity ، واتساع قاعدة الاختيار بينها وفي نطاق كل منها elec-tivity ، ومرونة الانتقال من تخصص إلى آخر transferability وفقًا لمعايير ترعى مصلحة الطالب وقدراته في إطار ما تقتضيه مقومات العملية التربوية. كما أشار إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه القائمين على تطبيق هذا النظام في الكويت تتمثل في قصور عمليات

الإرشاد والتسجيل وقلة عدد المقررات المعروضة في بعض التخصصات وعدم تفاعل بعض الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مع فلسفة النظام ووسائله التعليمية والتربوية [٢٠، ص ص١٦٩-١٧٩].

أما دراسة حمدان فقد صنفت الجامعات العربية التي طبقت نظام الساعات المعتمدة في ثلاث مجموعات هي: جامعات تحولت من النظام السنوي إلى نظام الساعات المعتمدة تدريجيًا أو فوريًا، وجامعات تطبق النظامين في آن واحد، وجامعات اعتمدت هذا النظام منـذ البداية أسلوبًا للتعليم الجامعي. وتناولت الدراسة بعض سلبيات تطبيق النظام في جامعـة الإمـارات ومنهـا: وضع خطط دراسية غير متكاملة وغير متناسقة مع أوزانها من السـاعـات المعتمـدة، وقصـور الإرشـاد الأكاديمي، وتعثر التسجيل، وكثرة تعارضات الجـداول الدراسية، وعدم تنويع طرق التدريس وأساليب التقويم وارتفاع كلفة التعليم [٢١، ص ص٩٤-٩٦].

وتناولت دراسة عباس وعبد الماجد تجربة جامعة الخرطوم في تطبيق نظام السـاعات المعتمـدة بالتقـويم. وكشفت الدراسة المزايا التي يحققها النظام والمتمثلة في حرية اختيار الطالب للمقررات والعبء الدراسي وفق ميوله وقدراته، واستمرارية عملية التقويم طيلة الفصل الدراسي، والحد من الهدر التربوي. وأشارت الدراسة إلى اعتراض بعض كليات جامعة الخرطوم على إدخال النظام والشكوى من قلة الإمكانات المادية والبشرية [٢٢، ص ص١٨٣-١٨٤].

أما لارونا لويس Larona Lewis ، فقد ركزت في دراستها على الانتقادات الموجهة لنظام الساعات المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية. وحددت لويس هذه الانتقادات في أن استخدام الساعة المعتمدة كوحدة قياس لإنجاز مساق معين وجّه اهتمام النظام إلى الزمن دون التحصيل أو مستوى الكفاية، وأن ترك الحرية لكل مؤسسة تعليمية في وضع مناهجها وتحديد الساعات المعتمدة المطلوبة لكل مقرر مع غياب المراقبة المحلية أو القومية، وما صاحب ذلك من تراكم المساقات وتزايد أعداد الطلبة حال دون توافر الوقت لمراجعة الأهداف التربوية وتقويمها، وأن الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مساقات مختلفة لا تعطي صورة واضحة عن مستوى التحصيل أو الكفاءة الفعلية. وأشارت الباحثة إلى الحاجة الملحة لإيجاد عدة مقاييس للتحصيل يشترك فى تصميمها أكثر من مؤسسة تعليمية بعد أن

تزايد تشكك بعض المربين في قيمة نظام الساعات المعتمدة [٢٣، ص ص٧-٢٥].

وتشير دراسة أوليفر Oliver إلى أن حرية الاختيار المتاحة للطالب في نظام الساعات المعتمدة تستلزم الفهم الصحيح لمفاهيم هذا النظام والقواعد التي يجب اتباعها والإمكانات الفردية للطالب، حتى لا يكون اختيار الطالب للمقررات الدراسية المتاحة خارج إطار تلك المفاهيم والقواعد والإمكانات، وكشفت الدراسة أن ذلك لا يتأتى إلا من خلال فهم أعضاء هيئة التدريس لفلسفة النظام وأهدافه [٢٤، ص ص٣٢-٣٥].

ثالثًا: الإطار التطبيقي

يتناول الإطار التطبيقي منهجية الدراسة وإجراءاتها موضحًا مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، وتطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

١ - منهجية الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تستهدف تقصي العوامل التي تدفع طلبة جامعة الملك سعود إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، فإن ذلك الأمر يتطلب دراسة مسحية تستطلع آراء الطلاب والطالبات في هذه العوامل. ومن ثم يستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة التربوية كما توجد في الواقع ويعبر عنها كميًا أو كيفيًا للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية وتفسيرها [٢٦، ص١١٥].

٢ - مجتمع الدراسة

يتضمن مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة الملك سعود المسجلين بمرحلة البكالوريوس في كلياتها بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤١٢هـ/١٩٩١م. وبلغ عددهم ٢٥٣٩٦ طالبًا وطالبة، منهم ١٥٥٣١ طالبًا بنسبة ٦١,٢٪ و٩٨٦٥ طالبة بنسبة ٣٨,٢٪ يدرسون في اثنتي عشرة كلية بمدينة الرياض هي الآداب، والتربية، والعلوم الإدارية، والزراعة، والصيدلة، والعلوم، والطب، وطب الأسنان، والعلوم الطبية التطبيقية، وعلوم الحاسب والمعلومات، والهندسة، والعمارة والتخطيط [٢٧].

٣ ـ عينة الدراسة

اختار الباحث عشوائيًّا **٣٥** شعبة من الشعب التي تقدم مقررات متطلبات الجامعة (الثقافة الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية) للطلاب بمقر الجامعة بالدرعية، وللطالبات في مركزي الدراسات الجامعية للبنات بعليشة والملز في الفصل الدراسي الأول **١٤١٢**هـ، منها **٢٠** شعبة للثقافة الإسلامية و **١٠** شعب للغة العربية و **٥** شعب للغة الإنجليزية.

وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على جميع الطلاب المسجلين بهذه الشعب البالغ عددهم **١٧٤٩** طالبًا وطالبة يمثلون مختلف الكليات والمستويات الدراسية بنسبة **٦,٩**٪ من مجتمع الدراسة. وتجمع لدى الباحث من الاستمارات الصحيحة **١٥٤٤** استمارة أجاب عنها **٩٨٣** طالبًا و **٥٦١** طالبة، وبلغت نسبة الفاقد من هذه الاستمارات ١١,٧٪. وجدول رقم **١** يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للكلية ومستوى القيد والنوع.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة وفقًا للكلية ومستوى القيد والنوع.

الكليـة	المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		مجموع الطلاب في العينة	مجموع الطالبات في العينة	المجموع الكلي للعينة	٪ من جميع أفراد العينـة
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات				
الآداب	٦٢	٥٧	٤٢	٣٩	٣٣	٢٤	٢٦	١٥	١٦٣	١٣٥	٢٩٨	١٩
التربية	٦٧	٥٤	٥٩	٤٥	٤٠	٣٢	٢٣	٢١	١٨٩	١٥٢	٣٤١	٢٢
ع. إدارية	٥٣	٢١	٤٨	١٩	٣٢	١٠	٢٤	٥	١٥٧	٥٥	٢١٢	١٤
الزراعة	١٥	٦	١١	٥	٩	٤	٥	٣	٤٠	١٨	٥٨	٤
الصيدلة	٢٤	١٥	١٨	٨	١١	٥	٩	٤	٦٢	٣٢	٩٤	٧
كليات الطب	٤٩	٢٥	٣٧	٢٤	٢٢	١٠	١٦	٩	١٢٤	٦٨	١٩٢	١٢
العلوم	٤٥	٢٩	٣٠	٢٢	٢٦	١٤	١٥	٨	١١٦	٧٣	١٨٩	١٢
ع. الحاسب والمعلومات	١٩	١١	١٥	٨	١٢	٦	٧	٣	٥٣	٢٨	٨١	٥
الهندسة	٢٨	—	٢١	—	١٦	—	١٤	—	٧٩	—	٧٩	٥
مجموع العينة	٣٦٢	٢١٨	٢٨١	١٧٠	٢٠١	١٠٥	١٣٩	٦٨	٩٨٣	٥٦١	١٥٤٤	١٠٠

٤ ـ أداة الدراسة

لتحديد العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، قام الباحث بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة بتصميم استبانة لتقصي هذه العوامل، ومر بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

(ا) كلف الباحث عينة عشوائية من ٤٠ طالبًا وطالبة يدرسون مقررًا تربويًا دراسة حرة بتحديد عشرة عوامل دفعتهم إلى اختيار هذا المقرر لدراسته ضمن الساعات الحرة، وترتيب هذه العوامل ترتيبًا تنازليًا وفق أهميتها بإعطاء العامل الأهم الترتيب الأول، والعامل قليل الأهمية الترتيب الأخير. وقام الباحث بترتيب هذه العوامل حسب المتوسط الحسابي لمجموع الرتب، واختار العوامل التي حظيت بأعلى مستوى حسابي، وبلغ عددها **٢٣** عاملاً لتكون ركيزة أداة الدراسة.

(ب) عرضت الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود المتخصصين في الدراسات التربوية والنفسية للتأكد من صدقها الظاهري بإبداء آرائهم حول أهمية هذه العوامل وملاءمتها لقياس ما وُضِعَت لأجله ووضوح صياغتها. وفي ضوء توجيهاتهم تم حذف ثلاثة عوامل وتعديل صياغة بعض العوامل الأخرى، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تضم عشرين عاملاً إلى جانب بعض البيانات الشخصية (انظر ملحق رقم ١).

(جـ) طبقت الاستبانة على عينة عشوائية من طلبة جامعة الملك سعود بلغ عددهم ٩٦ طالبًا وطالبة لحساب الصدق البنائي للاستبانة ومعامل ثباتها. وجاءت معاملات الارتباط بين كل عامل من العوامل التي تضمنتها الاستبانة وجميع مكوناتها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ .

(د) استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات أداة الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المستجيبين في العوامل التي تحمل رقمًا فرديًا ودرجاتهم في العوامل التي تحمل رقمًا زوجيًا، وجاء معامل الارتباط عاليًا بنسبة ٨٧٪.

٥ ـ المعالجة الإحصائية

استخدام الباحث في هذه الدراسة التكرارات والنسب المئوية في وصف أفراد عينة الدراسة، وفي تحليل استجاباتهم إزاء العوامل المؤثرة في اختيارهم للمقررات التربوية ضمن

ساعـاتهم الحرة. كما استخدم اختبار صدق المطابقة (مربع كاي Chi^2) لفحص الدلالة الإحصائية لاختلاف دوافع الطلاب بالكليات المختلفة لاختيار المقررات التربوية ضمن المقـررات الحـرة. واستخـدم تحليل التباين الأحادي للوقوف على تأثير متغيرات الدراسة (النوع، ومستوى القيد، والتخصص) في اختلاف عوامل اختيار المساقات التربوية ضمن المقررات الحرة.

رابعًا: تحليل نتائج الدراسة

١ ـ المفاضلة بين المقررات التربوية وغير التربوية في دراسة الساعات الحرة

يوضح جدول رقم ٢ اختيارات أفراد عينة الدراسة للمقررات التي يدرسونها ساعات حرة.

ويتضـح من الجـدول أن ٩٪ من عينـة الدراسة لم يختاروا أي مقرر من المقررات لدراسته ساعات حرة، وأن ٤٨٪ من الطلبة درسوا مقررًا واحدًا ضمن ساعاتهم الحرة مقابل ٢٨٪ درسوا مقررين و١٥٪ درسوا ثلاثة مقررات فأكثر.

ويكشف الجدول أن الطلبة الذين درسوا مقررًا تربويًا واحدًا بلغ عددهم ٤٦٨ طالبًا وطالبة بنسبة ٣٠٪ من أفراد العينة مقابل ١٨٪ درسوا مقررًا واحداً غير تربوي. وأن من درس مقررين تربويين بلغت نسبتهم ١٦٪ مقابل ١٢٪ درسوا مقررين غير تربويين. أما الذين درسوا ثلاثة مقررات تربوية فأكثر، فقد وصلت نسبتهم إلى ٩٪ مقابل ٦٪ من الذين درسوا ثلاثة مقررات غير تربوية فأكثر.

كما يتضح من الجدول أن طلبة جامعة الملك سعود يفضلون بصفة عامة المقررات التربوية (٥٥٪) على المقررات غير التربوية (٤٥٪) عند دراستهم للساعات الحرة. وتبلغ هذه المفـاضلة ذروتهـا لدى طلبـة كليات العلوم الإدارية، والـزراعة، والحاسب الآلي، والتربية، والصيدلة، والآداب على الترتيب، وأن طلاب كلية العلوم يفضلون المقررات غير الـتربوية في دراسة ساعاتهم الحرة. أما طلاب الكليات الطبية، فيتساوون في اختيارهم للمقررات التربوية وغير التربوية.

جدول رقم ٢ . اختيارات أفراد عينة الدراسة للمقررات التي يدرسونها ساعات حرة .

الكليات	مجموع اختيارات الساعات الحرة										اختيار المقررات التربوية										اختيار المقررات التربوية									
	لاشيء		مقرر واحد		مقرران		ثلاثة مقررات		مجموع الطلاب		لاشيء		مقرر واحد		مقرران		ثلاثة مقررات		مجموع الطلاب		لاشيء		مقرر		مقرران		ثلاثة مقررات		مجموع الطلاب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الآداب	١٢	٤	١٣٦	٤٦	٩٣	٣١	٥٧	١٩	٢٩٨	١٩	..	..	٧٢	٢٤	٥٢	١٨	٣٤	١١	١٥٨	٥٣	١٢	٤	٦٤	٢٢	٤١	١٣	٢٣	٨	١٤٠	٤٧
التربية	٣٩	١١	١٥٣	٤٥	١٠١	٣٠	٤٨	١٤	٣٤١	٢٢	..	..	١٠٥	٣١	٦٨	٢٠	٢٨	٨	٢٠١	٥٩	٣٩	١١	٤٨	١٤	٣٣	١٠	٢٠	٦	١٤٠	٤١
العلوم الإدارية	١٤	٧	١٠٨	٥١	٥٩	٢٨	٣١	١٤	٢١٢	١٤	..	..	٧٩	٢٧	٤١	١٩	٢٥	١٢	١٤٥	٦٨	١٤	٧	٢٩	١٤	١٨	٩	٦	٢	٦٧	٣٢
الزراعة	٣	٥	٣٤	٥٩	١٥	٢٦	٦	١٠	٥٨	٤	..	..	٢٥	٤٣	١٠	١٧	٤	٧	٢٩	٦٧	٣	٥	٩	١٦	٥	٩	٢	٣	١٩	٢٣
الصيدلة	٦	٦	٣٩	٤٢	٢٩	٣١	٢٠	٢١	٩٤	٦	..	..	٢٣	٢٤	١٧	١٨	١١	١٢	٥١	٥٤	٦	٦	١٦	١٨	١٢	١٣	٩	٩	٤٣	٤٦
كليات الطب	٢٣	١٢	٨٩	٤٦	٥٢	٢٧	٢٨	١٥	١٩٢	١٢	..	..	٥٧	٣٠	٢٣	١٢	١٦	٨	٩٦	٥٠	٢٣	١٢	٣٢	١٦	٢٩	١٥	١٢	٧	٩٦	٥٠
العلوم	٢٧	١٤	٩٧	٥١	٣٩	٢١	٢٦	١٤	١٨٩	١٢	..	..	٤٥	٢٤	١٤	٧	٨	٤	٦٧	٣٥	٢٧	١٤	٥٢	٢٧	٢٥	١٤	١٨	١٠	١٢٢	٦٥
الهندسة	٥	٦	٣٦	٤٦	٢٣	٢٩	١٥	١٩	٧٩	٥	..	..	٢٩	٣٧	١٢	١٥	٥	٦	٤٦	٥٨	٥	٦	٧	٩	١١	١٤	١٠	١٣	٣٣	٤٢
ع. الحاسب والمعلومات	٨	١٠	٤٧	٥٨	١٨	٢٢	٨	١٠	٨١	٥	..	..	٣٣	٤١	١٢	١٥	٤	٥	٤٩	٦١	٨	١٠	١٤	١٧	٦	٧	٤	٥	٣٢	٣٩
المجموع	١٣٧	٩	٧٣٩	٤٨	٤٢٩	٢٨	٢٣٩	١٥	١٥٤٤	١٠٠	..	..	٤٦٨	٣٠	٢٤٩	١٦	١٣٥	٩	٨٥٢	٥٥	١٣٧	٩	٢٩١	١٨	١٨٠	١٢	١٠٤	٦	٦٩٢	٤٥

٢ ـ المقررات التربوية التي تستحوذ على اختيار الطلبة

يوضح جدول رقم ٣ اختيارات طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية ضمن ساعاتهم الحرة.

جدول رقم ٣. أكثر المقررات التربوية اختيارًا بواسطة طلاب جامعة الملك سعود ضمن ساعاتهم الحرة.

اسم المقرر ورمزه	مدى الاختيار		اسم المقرر ورمزه	مدى الاختيار	
	ت	٪		ت	٪
١٠١ ترب أصول التربية الإسلامية	٣١٦	٢٣	٢٤٤ ترب استراتيجية التعليم الفني	١٤	١
١١١ ترب مبادىء البحث التربوي	٢٠١	١٥	٣٢١ ترب التربية المقارنة	١٣١	١٠
١٢١ ترب المدرسة والمجتمع	١٥	١	٣٤١ ترب نظام التعليم في المملكة	١١٤	٨
٢٢١ ترب تعليم الكبار	٨٧	٦	٣٥١ ترب التخطيط التربوي	٢٥	٢
٢٢٢ ترب علم الاجتماع التربوي	٢١	٢	٣٥٢ ترب الإدارة المدرسية	١١٢	٨
٢٣٢ ترب تاريخ التربية الإسلامية	٨٨	٦	٣٥٣ ترب الإشراف التربوي	١٠٢	٧
٢٤٢ ترب التعليم الابتدائي	٤٤	٣	٤٤١ ترب مشكلات تربوية	٧	٠,٦
٢٤٣ ترب التعليم الثانوي	١١٨	٩	٤٤٣ ترب فلسفة التربية	٥	٠,٤

ومن الجدول يتضح أن مقرر أصول التربية الإسلامية يحتل المكانة الأولى بنسبة ٢٣٪ بين المقررات التربوية التي يختارها طلبة الجامعة لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة. ويمكن أن يفسَّر ذلك في ضوء عدد الساعات المعتمدة لهذا المقرر (٣ ساعات) ومحتوى المقرر نفسه، مما يساعد على جعل هذا المقرر يجذب عددًا كبيرًا من طلاب وطالبات الكليات الأخرى لدراسته ضمن ساعاتهم الحرة. على حين يأتي مقرر مبادىء البحث التربوي في المكانة الثانية بنسبة ١٥٪، وربما يعزى ذلك إلى أن هذا المقرر يمثل أهمية خاصة لطالب الجامعة الذي يقوم بكتابة عدد من التقارير وإجراء عدد من البحوث في دراسته الجامعية.

ويكشف الجدول عن إقبال طلبة الجامعة على دراسة مقررات التربية المقارنة (١٠٪)، والتعليم الثانوي (٩٪)، والإدارة المدرسية (٨٪)، ونظام التعليم في المملكة

(٨٪)، والإشراف التربوي (٧٪)، وتعليم الكبار (٦٪)، وتاريخ التربية الإسلامية (٦٪)، من جملة اختيارات الطلاب للمقررات التربوية. على حين يعزف الطلاب عن دراسة فلسفة التربية (٤٪)، ومشكلات تربوية (٦ ,٠٪)، واستراتيجية التعليم الفني (١٪)، والمدرسة والمجتمع (١٪)، وعلم الاجتماع التربوي (٢٪)، والتخطيط التربوي (٢٪)، وذلك لأن هذه المقررات تتطلب دراسة مقررات سابقة لها، كما أنها ذات طابع تخصصي لا يجذب طلبة جامعة الملك سعود كافة لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن تسعة مقررات تمثل (٥٦٪) من جملة المقررات التي يطرحها قسم التربية تستحوذ على اهتمامات طلبة الجامعة، فيقبلون على دراستها ضمن ساعاتهم الحرة. وأن أربعة مقررات (٢٥٪) من جملة هذه المقررات تمثل ١٪ فأقل من اختيارات الطلاب للمقررات التربوية.

٣ ـ الأسباب التي تدفع طلبة الجامعة إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها دراسة حرة

يوضح جدول رقم ٤ استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة للمقررات التربوية ضمن الساعات الحرة.

جدول رقم ٤. استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة.

مسلسل	العوامل	أوافق تمامًا		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقًا	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	سهولة الدراسة	٢٨٨	٣٤	١٥٨	١٩	١٣٣	١٦	١٧٤	٢٠	٩٩	١١
٢	الإثارة والتشويق	٢٧٨	٣٣	٢٤٢	٢٨	١٤٨	١٧	١٠٥	١٢	٧٩	١٠
٣	الفائدة التطبيقية	٢٥٩	٣٠	٢٠٤	٢٤	١٦٨	٢٠	١٤٧	١٧	٧٤	٩
٤	عدم التجارب المعملية	١١٠	١٣	١٩٦	٢٣	١٨٢	٢١	١٩١	٢٢	١٧٣	٢١
٥	أسلوب التدريس	١٥٢	١٨	١٨٣	٢١	١٦٣	١٩	١٩٠	٢٢	١٦٤	١٩
٦	ارتفاع التقديرات	٢٥٦	٣٠	٢١٧	٢٥	١٧٠	٢٠	١٣٣	١٦	٧٦	٩
٧	مناسبة الجدول الدراسي	١٦٣	١٩	١٦٠	١٩	٢٠٠	٢٣	٢١٨	٢٦	١١١	١٣

٨	زيادة الثقافة العامة	٢٦٦	٣١	١٨٩	٢٢	١٥٣	١٨	١٣٥	١٦	١٠٩	١٣
٩	الاهتمام الشخصي	٢٠٩	٢٥	٢٠١	٢٤	١٦٧	٢٠	١٥٤	١٨	١٢١	١٤
١٠	مواصلة الدراسات العليا	١٢١	١٤	١٢٧	١٥	١٤٨	١٧	١٦٣	١٩	٢٩٣	٣٤
١١	رفع المعدل التراكمي	٣١٨	٣٧	١٣٥	١٦	١٧٣	٢٠	١٢١	١٤	١٠٥	١٢
١٢	صغر حجم المساق	٢٨٨	٣٤	١٧١	٢٠	١٢٤	١٤	١٦٨	٢٠	١٠١	١٢
١٣	كثرة الشعب	١٩٢	٢٢	٢٥٣	٣٠	١٤٨	١٧	١٦٣	١٩	٩٦	١١
١٤	توافر المراجع	١٩٥	٢٣	١٩٠	٢٢	٢٠٣	٢٤	١٢٨	١٥	١٣٦	١٦
١٥	توصية الأصدقاء	٢٤٦	٢٩	٢١٧	٢٥	١٦٠	١٩	١٣٣	١٦	٩٦	١١
١٦	إكمال ساعات التسجيل	٢١٨	٢٦	١٧١	٢٠	٢٥٩	٣٠	١٣٥	١٦	٦٩	٨
١٧	أسلوب التقويم	٢٧٤	٣٢	٢٣٣	٢٧	١٥٥	١٨	١٠٢	١٢	١٨	١٠
١٨	سعة ثقافة الأستاذ	٢٠٥	٢٤	١٩٨	٢٣	١٦١	١٩	١٥٢	١٨	١٣٦	١٦
١٩	خبرات جديدة	٣١٨	٣٧	٢٠٠	٢٣	١٣٦	١٦	١١٢	١٣	٨٦	١٠
٢٠	عدم توافر مقررات حرة	١٨٩	٢٢	١٦٧	٢٠	١٠٥	١٢	١٨٩	٢٢	٢٠٢	٢٤

ومن الجدول يتضح أن ٣٧٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون تمامًا على أن رفع المعدل التراكمي واكتساب خبرات جديدة يعدان من الدوافع الرئيسة لاختيار طلبة جامعة الملك سعود المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة. ويتضح أيضًا أن ٣٤٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون تمامًا على أن سهولة الدراسة وصغر حجم المساق التربوي من العوامل الرئيسة في اختيار الطلاب للمقررات التربوية، وأن ٣٣٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون تمامًا على أن عامل الإثارة والتشويق في المقررات التربوية من أهم عوامل اختيارها لدراستها دراسة حرة، و٣٢٪ منهم يوافقون تمامًا على أن أسلوب تقويم المقررات التربوية يعد عاملاً رئيسًا في اختيار تلك المقررات لدراستها دراسة حرة.

وبعبارة أخرى، نجد أن ٦٠٪ و٥٩٪ و٥٥٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن اكتساب خبرات جديدة، وأسلوب التقويم المستخدم في المساق التربوي، وارتفاع

التقديرات تعد من أهم العوامل التي تدفع طلبة جامعة الملك سعود إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة. وأن ٥٤٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن توصية الأصدقاء، وصغر حجم المساق التربوي، والفائدة التطبيقية للمقررات التربوية تعد أهم العوامل التي تدفع بالطلاب إلى اختيار دراسة المقررات التربوية ساعات حرة. وأن ٥٣٪ من أفراد عينة الدراسة ترى أن رفع المعدل التراكمي، وسهولة المقررات التربوية، وزيادة الثقافة العامة للطلاب، وكثرة الشعب المطروحة في المقررات التربوية تعد من العوامل الرئيسة التي تدفع الطلاب إلى اختيار تلك المقررات ضمن الساعات الحرة.

ومن جهة أخرى نرى أن عامل مواصلة الدراسات العليا لم يحظ بموافقة الطلاب، حيث نجد أن ٥٣٪ من أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على اعتبار هذا العامل ضمن الدوافع التي تدفع الطلاب إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ساعات حرة. كما نجد أن ٤٤٪ من أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على أن خلو المقررات التربوية من التجارب المعملية يعد من العوامل المهمة في اختيار المقررات التربوية لدراستها دراسة حرة.

وانقسم أفراد عينة الدراسة إزاء أهمية أسلوب تدريس المقررات التربوية (٣٨٪ موافقون مقابل ٣٩٪ غير موافقين)، ومناسبة وقت المقررات التربوية في الجدول الدراسي (٣٩٪ موافقون مقابل ٤١٪ غير موافقين)، وعدم توافر مقررات أخرى لدراستها دراسة حرة (٤٤٪ موافقون مقابل ٤٦٪ غير موافقين) كعوامل تدفع الطلاب إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة.

أما بالنسبة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بالنسبة لاستجابات طلبة الكليات المختلفة إزاء العوامل التي تدفعهم لاختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، فقد انحصرت في عشرة عوامل ذات فروق إحصائية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقة كما هي ملخصة في جدول رقم ٥ ومفصلة في الملحق رقم ٢ . وهذه العوامل هي: سهولة المقررات التربوية، والفائدة التطبيقية للمقررات التربوية، وخلو هذه المقررات من التجارب المعملية، وأسلوب التدريس المستخدم في المقررات التربوية، ومناسبة أوقات المقررات التربوية في الجدول الدراسي، والاهتمام الشخصي بموضوعات المقررات التربوية، وقلة محتوى المساق التربوي، وإكمال ساعات الحد الأدنى من

التسجيل، وسعة ثقافة الأساتذة الذين يقومون بتدريس المقررات التربوية، وعدم توافر مقررات أخرى لدراستها ضمن الساعات الحرة.

جدول رقم ٥. تبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات طلبة الكليات المختلفة بجامعة الملك سعود إزاء العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة.

رقم العامل	قيمة كا٢	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العامل	قيمة كا٢	مستوى الدلالة الإحصائية
١	١١٣,٤١	٠,٠٠١***	١١	٢٧,٤٦	
٢	٢٨,٩٩		١٢	٨٤,١٤	٠,٠٠١***
٣	٨٨,٧٦	٠,٠٠١***	١٣	١٦,٢٦	
٤	٩١,٣	٠,٠٠١***	١٤	٣١,٣١	
٥	١١٤,٩	٠,٠٠١***	١٥	١٤,٦٢	
٦	١٢,٣٦		١٦	٨٠,٦٨	٠,٠١**
٧	٨٧,١٧	٠,٠٠١***	١٧	٢٢,٠٤	
٨	٦٦,٥٥	٠,٠٥*	١٨	٧٧,٦١	٠,٠١**
٩	٢٥,٢١		١٩	١٨,٤٢	
١٠	٢٧,٤٦		٢٠	١٢٩,٩٢	٠,٠٠١***

درجة الحرية = ٣٢.
* قيمة كا٢ الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠٥ =٤٠,٦٠.
** قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى ٠,٠١ =٢٣,٧٠.
*** قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى ٠,٠٠١ =١٩,٨٢.

٤ ـ تباين دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقررات التربوية ساعات حرة باختلاف متغيرات الدراسة

يوضح جدول رقم ٦ تحليل التباين لاختلاف دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة باختلاف متغيرات الدراسة (النوع ـ مستوى القيد ـ التخصص).

جدول رقم ٦ . تحليل التباين لاختلاف دوافع اختيار المقررات التربوية باختلاف متغيرات الدراسة .

مصدر التباين		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	بين المجموعات	٣٦, ٧٢	٣٦,٧٢	١	٢,٦٠١	٠, ٠٢٣*
	داخل المجموعات	١١٦٥٨, ٩٧	١٤, ١١	٨٢٧		
المستوى المقيد	بين المجموعات	٧٤,٧٩٨	٢٤,٩٣	٣		
به الطالب	داخل المجموعات	١٤٣٠,٣١٨	١٧,٠٤	٨٣٩	١, ٤٦٣	٠,٢٣٣٧
التخصص	بين المجموعات	٣٢٠, ٧٩	١٦٠,٣٩	٢	٥,٩١١	٠, ٠٠٢**
	داخل المجموعات	٢٢١٦٩, ٨٥	٢٧, ١٣	٨١٧		

* دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ من الثقة.
** دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقة.

ويتضح من الجدول أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتأثير متغيريْ النوع والتخصص فقط. ومعنى ذلك أن دوافع الطلاب في اختيار المقررات التربوية لدراستها دراسة حرة تختلف عن دوافع الطالبات. كما أن دوافع الطلاب بالكليات الإنسانية (الآداب، والعلوم الإدارية، والتربية) تختلف عنها في الكليات العلمية البحتة والتطبيقية (الزراعة ـ العلوم ـ علوم الحاسب والمعلومات ـ الهندسة ـ الصيدلة) تختلف عنها في الكليات الطبية (الطب ـ طب الأسنان ـ العلوم الطبية التطبيقية).

على حين يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ لتأثير متغير مستوى القيد. أي أن دوافع طلاب المستوى الأول لاختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة لا تختلف كثيرًا عن دوافع طلاب المستويات الأخرى.

الخلاصة والتوصيات

كشفت الدراسة عن عدة نتائج أهمها:

١ ـ تفضيل طلبة جامعة الملك سعود اختيار المقررات التربوية على المقررات غير التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة.

٢ ـ أن مقرري أصول التربية الإسلامية ومبادىء البحث التربوي يستحوذان على اختيارات الطلاب، ويليهما مقررات التربية المقارنة والتعليم الثانوي والإدارة المدرسية ونظام التعليم في المملكة.

٣ ـ أن أهم الأسباب التي تدفع الطلاب إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة هي: رفع المعدل التراكمي واكتساب خبرات جديدة، وسهولة دراسة المقررات التربوية بالإضافة إلى التشويق والإثارة وأسلوب التقويم المستخدم في المقررات التربوية.

٤ ـ أن استجابات طلبة جامعة الملك سعود بالكليات المختلفة كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بالنسبة لعشرة من العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ضمن الساعات الحرة.

٥ ـ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقررات التربوية ضمن الساعات الحرة تعود إلى متغيريْ النوع والتخصص.

وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث:

١ ـ إعادة النظر في توصيف المقررات التربوية التي لم تستحوذ على اهتمام الطلاب لاختيارها ضمن الساعات الحرة التي يدرسونها والعمل على تطويرها وتقديم بعض البدائل الأخرى.

٢ ـ العمل على تحسين طرق تدريس المقررات التربوية وتطوير أساليب تقويمها وتحقيق التوازن بين محتواها والوقت المخصص لدراستها.

٣ ـ إجراء بعض الدراسات المقارنة لتقصي دوافع وأسباب اختيار المقررات التربوية ضمن الساعات الحرة في كليات التربية بالجامعات السعودية التي تطبق نظام الساعات المعتمدة.

ملحق رقم ١.

جامعة الملك سعود
كلية التربية

الأخ الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يرغب الباحث في الوقوف على العوامل التي تقف وراء اختيار طلاب وطالبات جامعة الملك سعود دراسة المقررات التربوية ضمن ساعاتهم الحرة.

الرجاء التكرم بملء استمارة الاستبانة المرفقة بعد قراءتها بعناية مع العلم بأن المقررات التربوية يقصد بها المساقات التي يقدمها قسم التربية بالجامعة وتحمل رمز ترب، وذلك بملء الفراغات، ووضع علامة (/) أمام (المربع) أو (الحقل) الذي يمثل رأيك في أجزاء هذه الاستبانة.

علمًا بأن استجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث. وستستخدم فقط في أغراض البحث العلمي، وسوف لا يترتب عليها أي ضرر مادي أو معنوي. والباحث إذ يشكركم على حسن تعاونكم يتمنى لكم دوام التوفيق.

جزاكم الله عنا خير الجزاء والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الباحث
د. مصطفى محمد متولي
قسم التربية ـ جامعة الملك سعود

استبانة العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة

برجاء ملء الفراغات ووضع علامة (/) أمام المربع الذي يناسبك من أجزاء هذه الاستبانة.

أولًا: بيانات عامة

١ - الكلية المقيد بها: ....

٢ - سنة الالتحاق بالكلية: ....

٣ - المستوى الدراسي المقيد به

☐ الأول ☐ الثالث

☐ الثاني ☐ الرابع

٤ - النوع

☐ ذكر ☐ أنثى

٥ - التخصص

☐ علوم إنسانية

☐ علوم بحته وتطبيقية

☐ علوم طبية

ثانيًا: دراسة المقررات الحرة

٦ - عدد المقررات الحرة التي درستها

☐ لاشيء

☐ مقرر واحد

☐ مقرران

☐ ثلاثة مقررات دراسية فأكثر

٧ - عدد المقررات الحرة غير التربوية التي درستها

☐ لاشيء

☐ مقرر واحد

☐ مقرران

☐ ثلاثة مقررات فأكثر

٨ ـ عدد المقررات التربوية الحرة التي درستها

☐ لاشيء

☐ مقرر واحد هو:

أ) ....

☐ مقرران هما:

أ) ....

ب) ....

☐ ثلاثة مقررات فأكثر هي:

أ) ....

ب) ....

جـ) ....

د) ....

ثالثًا: دوافع اختيارك المقررات التربوية لدراستها ساعات حرة

إذا كنت قد درست أحد المقررات التربوية ضمن ساعاتك الحرة فما أسباب اختيارك له؟

مسلسل	دوافع اختيار المقررات التربوية	أوافق تمامًا	أوافـق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا
١	سهولة الدراسة					
٢	الإثارة والتشويق					
٣	الفائدة العملية والتطبيقية في مواقف الحياة					

٤	عدم تطلب تجارب معملية	
٥	أسلوب التدريس والتعامل مع الطلاب	
٦	ارتفاع التقدير الذي يحصل عليه الطالب	
٧	مناسبة الوقت في الجدول الدراسي	
٨	زيادة الثقافة العامة	
٩	الاهتمام والميل الشخصي	
١٠	الرغبة في مواصلة الدراسات العليا بالتربية	
١١	رفع المعدل التراكمي	
١٢	صغر حجم المساق الدراسي	
١٣	كثرة الشعب المطروحة في التربية	
١٤	توافر المراجع وبخاصة المذكرات	
١٥	توصية بعض الأصدقاء	
١٦	إكمال الحد الأدنى لساعات التسجيل	
١٧	الأسلوب المستخدم في تقويم المساق	
١٨	سعة ثقافة أستاذ المادة التربوية	
١٩	الحصول على خبرات جديدة خارج التخصص	
٢٠	عدم وجود مقررات حرة متاحة داخل كليتي	

ملحق رقم ٢ . استجابات طلبة كليات جامعة الملك سعود إزاء عوامل اختيار المقررات التربوية ساعات حرة .

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا٢
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
سهولة الدراسة	١	٤٩	٣١	٣٦	١٨	٥٨	٤٠	١٨	٤٦	٢١	٤١	٣٨	٤٠	٣٠	٤٥	١٥	٣٣	٢٣	٤٧	١١٣.٤١***
	٢	٣٧	٢٣	٢٦	١٣	٢٥	١٧	٦	١٥	٨	١٦	٢٤	٢٥	١٥	٢٢	١٠	٢٢	٧	١٤	
	٣	١١	٧	٢٩	١٤	٣٢	٢٢	٥	١٣	١٤	٢٧	١٥	١٦	٨	١٢	١٢	٢٦	٧	١٤	
	٤	٤١	٢٦	٦٨	٣٤	٢١	١٥	٦	١٥	٥	١٠	١١	١١	٨	١٢	٧	١٥	٧	١٤	
	٥	٢٠	١٣	٤٢	٢١	٩	٦	٤	١٠	٣	٦	٨	٨	٦	٩	٢	٤	٥	١٠	
الإثارة والتشويق	١	٥٣	٣٢	٧٥	٣٧	٥٧	٣٩	٩	٢٣	١٢	٢٤	٢٨	٢٩	١٨	٢٧	١١	٢٤	١٥	٣١	٢٨.٩٩
	٢	٥١	٣٢	٦٢	٣١	٣٦	٢٥	١٢	٣١	١٥	٣٠	٢٣	٢٤	٢٠	٣٠	١٢	٢٦	١١	٢٢	
	٣	٢١	١٣	٢٦	١٣	٢٠	١٤	٩	٢٣	١٤	٢٧	٢١	٢٢	١٥	٢٢	٩	١٩	١٣	٢٧	
	٤	١٨	١١	٢٠	١٠	١٩	١٣	٥	١٣	٦	١٢	١٥	١٦	٩	١٣	٨	١٧	٥	١٠	
	٥	١٥	٩	١٨	٩	١٣	٩	٤	١٠	٤	٨	٩	٩	٥	٧	٦	١٣	٥	١٠	
الفائدة التطبيقية	١	٤٩	٣١	٨١	٤٠	٥٧	٣٩	١٠	٢٦	١٤	٢٧	١٠	١١	٨	١٢	٧	١٥	١٣	٢٧	٨٨.٧٦***
	٢	٤١	٢٦	٥٨	٢٩	٣٠	٢١	٧	١٨	٨	١٦	٢٧	٢٨	١٥	٢٢	٩	١٩	٩	١٨	
	٣	٣٨	٢٤	٢٤	١٢	٢٩	٢٠	٣	٧	١٦	٣٢	١٩	٢٠	٢٣	٣٤	١٢	٢٦	٤	٨	
	٤	٢٤	١٥	٢٧	١٣	١٧	١٢	١٢	٣١	٧	١٤	٢٢	٢٣	١٣	١٩	١٢	٢٦	١٣	٢٧	
	٥	٦	٤	١١	٥	١٢	٨	٧	١٨	٦	١٢	٨	٨	٨	١٢	٦	١٣	١٠	٢٠	
عدم التجارب العملية	١	١٤	٩	٢٠	١٠	٩	٦	١١	٢٨	١٠	٢٠	١٢	١٢	٨	١٢	١٢	٢٦	١٤	٢٩	٩١.٣***
	٢	٣٣	٢١	٢٨	١٤	٣٩	٢٧	١١	٢٨	١٢	٢٤	١٩	٢٠	٢١	٣١	١٨	٣٩	١٥	٣١	
	٣	٣٨	٢٤	٤٧	٢٣	٣٦	٢٥	٦	١٥	٥	١٠	٢٢	٢٣	١٦	٢٤	٦	١٣	٦	١٢	
	٤	٤٣	٢٧	٤٠	٢٠	٣٧	٢٦	٦	١٥	١١	٢٢	٢٦	٢٧	١٢	١٨	٧	١٥	٩	١٨	
	٥	٣٠	٢٠	٦٦	٣٣	٢٤	١٧	٥	١٣	١٣	٢٦	١٧	١٨	١٠	١٥	٣	٧	٥	١٠	
أسلوب التدريس	١	٢٥	١٦	٢٠	١٠	٢٢	١٥	١٣	٣٣	١٠	٢٠	١٨	١٩	١٩	٢٨	١٠	٢٢	١٥	٣١	١١٤.٩***
	٢	١٩	١٢	٣١	١٥	٣٧	٢٦	٩	٢٣	١٧	٣٤	٣٠	٣١	١٨	٢٧	٩	١٩	١٣	٢٧	
	٣	٣٦	٢٣	٢٤	١٢	٣١	٢١	٥	١٣	١٥	٣٠	١٧	١٨	١٧	٢٥	١٢	٢٦	٦	١٢	
	٤	٤٦	٢٩	٥٥	٢٧	٢٨	١٩	٦	١٥	٥	١٠	٢٣	٢٤	٧	١٠	١٢	٢٦	٨	١٦	
	٥	٣٢	٢٠	٧١	٣٥	٢٧	١٩	٦	١٥	٤	٨	٨	٨	٦	٩	٣	٧	٧	١٤	

١ = أوافق تمامًا، ٢ = أوافق، ٣ = غير متأكد، ٤ = لا أوافق، ٥ = لا أوافق إطلاقًا.

درجة الحرية = ٣٢، قيمة كا٢ الجدولية الدالة عند ٠،٠٥ = ٤، ٠ ٦٠ وعند ٠١، = ٢٣ ، ٧٠، وعند ٠،٠٠١ = ١٩ ٨٢.

* دال إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ من الثقة.

** دال عند مستوى ٠،٠٠١ من الثقة.

*** دال إحصائيًا عند مستوى ٠،٠٠٠١ من الثقة.

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا٢
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
ارتفاع التقديرات	١	٤٣	٢٧	٦١	٣٠	٣٦	٢٥	١٣	٣٣	١٨	٣٦	٣٣	٣٤	٢٤	٣٦	١٢	٢٦	١٦	٣٣	
	٢	٤٠	٢٥	٥٤	٢٧	٣٨	٢٦	١١	٢٨	١١	٢٢	٢١	٢٢	١٩	٢٨	١٠	٢٢	١٣	٢٧	
	٣	٣٤	٢٢	٣٩	١٩	٣١	٢١	٨	٢١	١٠	٢٠	١٨	١٩	١١	١٦	٩	١٩	١٠	٢٠	١٢,٣٦
	٤	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٧	١٩	٣	٧	٧	١٤	١٥	١٦	٨	١٢	٨	١٧	٦	١٢	
	٥	١٤	٩	١٥	٧	١٣	٩	٤	١٠	٥	١٠	٩	٩	٥	٧	٧	١٥	٤	٨	
مناسبة الجدول الدراسي	١	٢٨	١٨	٤٢	٢١	١٨	١٢	٣	٧	٩	١٨	٣٣	٣٤	٩	١٣	١٦	٣٥	٥	١٠	
	٢	٢٤	١٥	٤٤	٢٢	٢٠	١٤	٧	١٨	٥	١٠	٢٩	٣٠	١٤	٢١	٦	١٣	١١	٢٢	
	٣	٤١	٢٦	٥٠	٢٥	٣٢	٢٢	١٥	٣٨	٨	١٦	١٨	١٩	١١	١٦	١٠	٢٢	١٥	٧١	***٨٧,١٧
	٤	٤٣	٢٧	٤١	٢٠	٤٥	٣١	٩	٢٣	٢٣	٤٦	٩	٩	٢٧	٤٠	٩	١٩	١٢	٢٤	
	٥	٢٢	١٤	٢٤	١٢	٣٠	٢١	٥	١٣	٦	١٢	٧	٧	٦	٩	٥	١١	٦	١٢	
زيادة الثقافة العامة	١	٤٧	٣٠	٦٧	٣٣	٣٧	٢٦	١٥	٣٨	٢٣	٤٦	٢٣	٢٤	٢٨	٤٢	١١	٢٤	١٥	٣١	
	٢	٤٢	٢٦	٣٨	١٩	٣٤	٢٣	٦	١٥	٩	١٨	٢١	٢٢	١٦	٢٤	١٤	٣٠	٩	١٨	
	٣	٣٠	٢٠	٣٧	١٨	٢٨	١٩	٧	١٨	٧	١٤	١٧	١٨	٧	١٠	١٠	٢٢	١٠	٢٠	٢٠,٩٥
	٤	٢١	١٣	٣٠	١٥	٢٥	١٧	٦	١٥	٧	١٤	٢١	٢٢	٢٠	١٥	٦	١٣	٩	١٨	
	٥	١٨	١١	٢٩	١٤	٢١	١٥	٥	١٣	٥	١٠	١٤	١٥	٦	٩	٥	١١	٦	١٢	
الاهتمام الشخصي	١	٣٤	٢٢	٦٣	٣١	٢٠	١٤	٥	١٣	١٧	٣٤	٢٤	٢٥	٢٢	٣٣	١٨	٣٩	٦	١٢	
	٢	٤١	٢٦	٥٧	٢٨	٣٤	٢٣	٧	١٨	١٢	٢٤	١٧	١٨	١٣	١٩	١١	٢٤	٩	١٨	
	٣	٣٦	٢٣	٣٦	١٨	٣٢	٢٢	٩	٢٣	٩	١٨	١٩	٢٠	٧	١٠	٨	١٧	١١	٢٢	*٦٦,٥٥
	٤	٣١	٢٠	٢٨	١٤	٢٣	١٦	١٢	٣١	٦	١٢	١٨	١٩	١٥	٢٢	٧	١٥	١٤	٢٩	
	٥	١٦	١٠	١٧	٨	٣٦	٢٥	٦	١٥	٧	١٤	١٨	١٩	١٠	١٥	٢	٤	٩	٨	
مواصلة الدراسات العليا	١	٢٢	١٤	٣٩	١٩	٢٤	١٧	٤	١٠	٦	١٢	٩	٩	٧	١٠	٦	١٣	٤	٨	
	٢	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٥	١٧	٥	١٣	٦	١٢	١٢	١٢	٩	١٣	٦	١٣	٥	١٠	
	٣	٢٤	١٥	٣٦	١٨	٢٨	١٩	٦	١٥	١١	٢٢	١٥	١٦	١١	١٦	٩	١٩	٨	١٦	٢٥,٢١
	٤	٢٧	١٧	٤٠	٢٠	٢٦	١٨	٦	١٥	١١	٢٢	٢٣	٢٤	١٤	٢١	٩	١٩	٧	١٤	
	٥	٥٨	٣٧	٥٤	٢٧	٤٢	٢٩	١٨	٤٦	١٧	٣٤	٣٧	٣٩	٢٦	٣٩	١٦	٣٥	٢٥	٥١	

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا٢
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
رفع المعدل التراكمي	١	٥٦	٣٥	٨٧	٤٣	٤٧	٣٢	١٦	٤١	١٩	٣٧	٢٩	٣٠	٣٠	٤٥	١٤	٣٠	٢٠	٤١	
	٢	٢١	١٣	٣٠	١٥	٢٥	١٧	٦	١٥	٧	١٤	٢١	٢٢	١٠	١٥	٦	١٣	٩	١٨	
	٣	٤١	٢٦	٢٥	١٢	٣٠	٢١	٩	٢٣	١٣	٢٦	٢٢	٢٣	١١	١٦	١٢	٢٦	١٠	٢٠	٢٧,٢٦
	٤	٢٢	١٤	٣٩	١٩	٢٤	١٧	٣	٧	٦	١٢	٩	٩	٧	١٠	٦	١٣	٥	١٠	
	٥	١٨	١١	٢٠	١٠	١٩	١٣	٥	١٣	٦	١٢	١٥	١٦	٩	١٣	٨	١٧	٥	١٠	
صغر حجم المساق	١	٥١	٣٢	٣٩	١٩	٦٢	٤٣	١٦	٤١	٢١	٤١	٣٦	٣٨	٢٨	٤٢	١٥	٣٣	٢٠	٤١	
	٢	٣٥	٢٢	٢٦	١٣	٢٥	١٧	٩	٢٣	١٤	٢٨	٢٦	٢٧	١٧	٢٥	١٠	٢٢	٩	١٨	
	٣	١٧	١١	٢٤	١٢	٢٦	١٨	٩	١٣	٨	١٦	١٧	١٨	٨	١٢	١١	٢٤	٨	١٦	٨٤,١٤***
	٤	٣٢	٢٠	٧١	٣٥	٢١	١٥	٥	١٣	٥	١٠	١٠	١٠	٩	١٣	٨	١٧	٧	١٤	
	٥	٢٣	١٥	٤١	٢٠	١١	٨	٤	١٠	٣	٦	٧	٧	٥	٧	٢	٤	٥	١٠	
كثرة الشعب	١	٤٢	٢٦	٣٨	١٩	٣٤	٢٣	٦	١٥	٩	١٨	٢١	٢٢	١٩	٢٤	١٤	٣٠	٩	١٨	
	٢	٤٣	٢٧	٦١	٣٠	٣٦	٢٥	١٤	٣٦	١٨	٣٦	٣٣	٣٤	٢١	٣١	١٢	٢٦	١٥	٣١	
	٣	٢٤	١٥	٣٦	١٨	٢٨	١٩	٦	١٥	١١	٢٢	١٥	١٦	١١	١٦	٩	١٩	٨	١٦	١٦,٢٦
	٤	٣٦	٢٣	٤١	٢٠	٣١	٢١	٧	١٨	٨	١٦	١٣	١٤	١٠	١٥	٧	١٥	١٠	٢٠	
	٥	١٣	٨	٢٥	١٢	١٦	١١	٦	١٥	٥	١٠	١٤	١٥	٦	٩	٤	٩	٧	١٤	
توافر المراجع	١	٤١	٢٦	٤٨	٢٤	٣٠	٢١	٧	١٨	٨	١٦	٢٧	٢٨	١٥	٢٢	٩	١٩	١٠	٢٠	
	٢	٣٢	٢٠	٥٣	٢٧	٢٥	١٧	١٠	٢٦	١٦	٣٢	٢١	٢٢	١٦	٢٤	٤	٩	١٣	٢٧	
	٣	٣٣	٢١	٣٨	١٩	٣٩	٢٧	١١	٢٨	١٢	٢٤	١٩	٢٠	٢١	٣١	١٨	٣٩	١٢	٢٤	٣١,٣١
	٤	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٥	١٧	٥	١٣	٦	١٢	١٢	١٢	٩	١٣	٦	١٣	٦	١٢	
	٥	٢٥	١٦	٣٠	١٥	٢٦	١٨	٦	١٥	٩	١٨	١٧	١٨	٦	٩	٩	١٩	٨	١٦	
توصية الأصدقاء	١	٥١	٣٢	٦٢	٣١	٣٦	٢٥	١٢	٣١	١٥	٣٠	٢٣	٢٤	٢٠	٣٠	١٢	٢٦	١٥	٣١	
	٢	٤٠	٢٥	٥٤	٢٧	٣٨	٢٦	١١	٢٨	١١	٣٢	٢١	٢٢	١٩	٢٨	١٠	٢٢	١٣	٢٧	
	٣	٢٧	١٧	٢٨	١٤	٢٨	١٩	٦	١٥	١٣	٢٦	٢٣	٢٤	١٤	٢١	١٢	٢٦	٩	١٨	١٤,٦٢
	٤	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٧	١٩	٤	١٠	٧	١٤	١٥	١٦	٨	١٢	٨	١٧	٥	١٠	
	٥	١٣	٨	٢٥	١٢	١٦	١١	٦	١٥	٥	١٠	١٤	١٥	٦	٩	٤	٩	٧	١٤	

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا٢
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
إكمال ساعات التسجيل	١	٤٣	٢٧	٤١	٢٠	٤٤	٣٠	٩	٢٣	١٨	٣٦	٩	٩	٢٧	٤٠	١٥	٢٣	١٢	٢٤	
	٢	٣٤	٢٢	٣٩	١٩	٣١	٢١	٩	٢٣	١٠	٢٠	١٨	١٩	١١	١٦	٩	١٩	١٠	٢٠	
	٣	٤٩	٣١	٨٢	٤١	٥٨	٤٠	١٠	٢٦	١٢	٢٤	٢٠	٢١	٨	١٢	٧	١٥	١٣	٢٧	٨٠,٦٨**
	٤	٢١	١٣	٣٠	١٥	٩	٦	٦	١٥	٧	١٤	٣١	٣٢	١٦	٢٤	٦	١٣	٩	١٨	
	٥	١١	٧	٩	٤	٣	٢	٥	١٣	٤	٨	١٨	١٩	٥	٧	٩	١٩	٥	١٠	
أسلوب التقويم	١	٥١	٣٢	٧٨	٣٩	٥٥	٣٨	٩	٢٣	١٥	٣٠	٢٥	٢٦	٢٠	٣٠	١١	٢٤	١٠	٢٠	
	٢	٤٧	٣٠	٥٧	٢٨	٣٩	٢٧	١٠	٢٦	١٢	٢٤	٢٢	٢٣	١٨	٢٧	١٢	٢٦	١٦	٣٣	
	٣	٢٤	١٥	٢٩	١٤	٢٠	١٤	٩	٢٣	١٣	٢٦	٢٤	٢٥	١٥	٢٢	٩	١٩	١٢	٢٤	٢٢,٠٤
	٤	١٧	١١	٢٠	١٠	١٨	١٢	٥	١٣	٧	١٤	١٥	١٦	٨	١٢	٧	١٥	٥	١٠	
	٥	١٩	١٢	١٤	٨	١٣	٩	٦	١٥	٤	٨	١٠	١٠	٦	٩	٧	١٥	٦	١٢	
سعة ثقافة الأستاذ	١	٢٣	٢١	٦٧	٣٣	٢٩	٢٠	٥	١٣	١٦	٣٢	١٦	١٧	٢٤	٣٦	٩	١٩	٦	١٢	
	٢	٤٤	٢٨	٥٩	٣٠	٢٦	١٨	٦	١٥	١٤	٢٧	١٨	١٩	١٠	١٥	١٢	٢٦	٩	١٨	
	٣	٣٤	٢٢	٢٧	١٣	٣١	٢١	٩	٢٣	١٢	٢٤	٢٣	٢٤	٨	١٢	٧	١٥	١٠	٢٠	
	٤	٣٠	٢٠	٢٧	١٣	٣٢	٢٢	١٠	٢٦	٦	١٢	١٠	١٠	١٦	٢٤	٨	١٧	١٣	٢٧	٧٧,٦١**
	٥	١٧	١١	٢١	١٠	٢٧	١٩	٩	٢٣	٣	٦	٢٩	٣٠	٩	١٣	١٠	٢٢	١١	٢٢	
خبرات جديدة	١	٥٦	٣٥	٨٧	٤٣	٤٧	٣٢	١٦	٤١	١٩	٣٧	٢٩	٣٠	٣٠	٤٥	١٤	٣٠	٢٠	٤١	
	٢	٤٢	٢٦	٤٥	٢٢	٣٨	٢٦	٧	١٨	١١	٢٢	٢١	٢٢	١٦	٢٤	١١	٢٤	٩	١٨	
	٣	٢٥	١٦	٣٠	١٥	٢٦	١٨	٦	١٥	٩	١٨	١٧	١٨	٦	٩	٩	١٩	٨	١٦	١٨,٤٢
	٤	١٩	١٢	٢٠	١٠	٢٣	١٦	٦	١٥	٦	١٢	١٥	١٦	٩	١٣	٧	١٥	٧	١٤	
	٥	١٦	١٠	١٩	٩	١١	٨	٤	١٠	٦	١٢	١٤	١٥	٦	٩	٥	١١	٥	١٠	
عدم توافر مقررات حرة	١	٢٤	١٥	٢٩	١٤	٣٧	٢٦	١٠	٢٦	١٤	٢٧	٢٧	٢٨	٢٣	٣٤	١٢	٢٦	١٦	٢٧	
	٢	٤٣	٢٧	٢٤	١٢	٣٠	٢١	٧	١٨	٨	١٦	٢٢	٢٣	١٥	٢٢	٩	١٩	٩	١٨	
	٣	٦	٤	١٢	٦	٢٩	٢٠	٣	٧	١٦	٣٢	١٩	٣٠	٩	١٦	٧	١٥	٤	٨	١٢٩,٩٢***
	٤	٣٨	٢٤	٥٨	٢٩	١٧	١٢	١٢	٣١	٧	١٤	٢٠	٢١	١٣	١٩	١٢	٢٦	١٢	٢٤	
	٥	٤٧	٣٠	٧٨	٣٩	٣٢	٢٢	٧	١٨	٦	١٢	٨	٨	٧	١٠	٦	١٣	١١	٢٢	

ملحق رقم ٣ . توصيف المقررات التربوية التي يطرحها قسم التربية بجامعة الملك سعود.

يطرح قسم التربية ستة عشر مقررًا يمكن لطلبة جامعة الملك سعود أن يختاروا ساعاتهم الحرة من بينها [٢٥ ، ص ص٥٩-٦٠]، وفيما يلي وصف لها :

ا) أصول التربية الإسلامية : ويتناول هذا المقرر مفهوم التربية وغاياتها وأهدافها ووسائلها ومجالاتها من منظور إسلامي في محاولة للوقوف على أصول التربية الإسلامية ودورها في بناء الدولة الإسلامية .

ب) مبادىء البحث التربوي : ويتناول مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في التربية مع تدريب الطلاب على إعداد التقارير وأوراق البحوث بعمق يتناسب مع المستوى الجامعي .

جـ) المدرسة والمجتمع : ويهدف إلى تحديد الإطار النظري للعلاقة بين المدرسة والمجتمع وإبراز دور المدرسة نحو المؤسسات الاجتماعية وكيفية تنظيم المجتمع المدرسي .

د) تعليم الكبار : ويتناول المقرر طبيعة تعليم الكبار وفلسفته ، ويبرز خصائص الكبار والأساليب والطرق المناسبة لتعليمهم والمفاهيم الأساسية في إرشادهم .

هـ) علم الاجتماع التربوي : ويتناول التربية كظاهرة اجتماعية والمدرسة كمؤسسة اجتماعية بهدف تمكين الطالب من رؤية التربية والمدرسة في إطار القوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية بالمجتمع .

و) تاريخ التربية الإسلامية : ويهدف إلى اطلاع الطلاب على منجزات التربية الإسلامية عبر القرون، مع إبراز إسهامات رواد التربية الإسلامية وكبار مفكريها في إثراء الفكر التربوي بآرائهم التربوية .

ز) التعليم الابتدائي : ويتناول سيكولوجية الطفل في المدرسة الابتدائية وأفضل الطرق التربوية المؤدية إلى إنجاح العملية التربوية في المدرسة الابتدائية مع إبراز تاريخ التعليم الابتدائي في المملكة وتطوره والمشكلات التي تواجهه .

حـ) التعليم الثانوي : ويتناول أهداف التعليم الثانوي وأهميته وأنماطه في بعض البلاد المتقدمة بصفة عامة وفي الدول العربية بصفة خاصة مع إبراز تاريخ التعليم الثانوي في المملكة وتطوره والمشكلات التي تواجهه .

ط) استراتيجية التعليم الفني : ويتناول تطور التعليم الفني في المملكة بخاصة وفي الوطن العربي بعامة ، مع إبراز دور التعليم الفني في تدريب الأيدي العاملة وفي تحقيق التنمية الشاملة مع التركيز على المشكلات التي تواجه التعليم الفني في المملكة وحلولها .

ي) التربية المقارنة : ويهدف إلى تزويد الطلاب بأفكار عامة عن طبيعة التربية المقارنة وتطورها وأهمية الدراسات المقارنة حتى يكونوا أكثر فهمًا وتبصرًا بأنظمتهم التعليمية وأكثر استعدادًا للإسهام في

حل المشكلات التربوية التي يعاني منها مجتمعهم.

ك) نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والعالم العربي: ويهدف المقرر إلى تزويد الطلاب بدراسة نسقية متكاملة عن نظم التعليم الحديث في المملكة والعالم العربي وإبراز المشكلات التربوية التي تعاني منها تلك النظم.

ل) التخطيط التربوي: ويهدف إلى تزويد الطالب بالأسس النظرية في التخطيط التربوي مع تنمية مهاراته وتدريبه على النواحي التطبيقية للتخطيط مع إبراز فلسفة التخطيط التربوي في المملكة ومشكلاته.

م) الإدارة المدرسية: ويتناول المعلومات والمهارات الأساسية اللازمة لإدارة المدرسة مع إبراز المهام الإدارية والفنية لمدير المدرسة في المملكة العربية السعودية وعلاقة المدرسة بالسلطات التعليمية المحلية والمركزية، وإثارة بعض المشكلات الإدارية التي تواجه المدرسة السعودية والحلول المناسبة لها.

ن) الإشراف التربوي: ويهدف إلى توضيح مفهوم الإشراف التربوي الحديث والتعرف على أساليبه وأنواعه ودوره في تحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو المهني للمعلمين وتقويم الكفاية الإنتاجية للمعلم.

س) مشكلات تربوية: يتناول المشكلات الرئيسة التي تواجه التعليم في المملكة العربية السعودية واقتراح الحلول المناسبة لها.

ع) فلسفة التربية: ويهدف إلى تعريف الطلاب بالمدارس الفكرية والفلسفية المختلفة في التربية وموقفها من قضايا التربية والتعليم مع إبراز آراء الفلاسفة القدماء والمسلمين والمحدثين في التربية.

المراجع

[١] البسام، عبدالعزيز. دور *كليات التربية في تطوير التعليم العالي في الوطن العربي*. الرياض: الندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي، ٢٢-٢٦/٤/١٩٧٨م، ١٩٧٩م.

[٢] مرسي، محمد منير. *التعليم الجامعي المعاصر: قضاياه واتجاهاته*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧م.

[٣] العيسوي، عبدالرحمن. *تطوير التعليم الجامعي العربي*. الإسكندرية: منشأة المعارف، د. ت.

[٤] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *أنماط التعليم العالي في الوطن العربي*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦م.

[٥] رضا، محمد جواد. «*نظام المقررات وطرق التدريس الجامعية*.» الحلقة الدراسية حول نظام المقررات.» والسياسات التعليمية في جامعة الكويت، فبراير ١٩٧٥م.

[٦] رضا، محمد جواد. *الإصلاح الجامعي في الخليج العربي*. الكويت: شركة الربيعان، ١٩٨٤م.

[٧] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. «المؤتمر العام للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية.» *على الطريق*، الكويت، ع١، س١ (ديسمبر ١٩٧٨م).

[٨] بلبع، شفيق إبراهيم. «نظام الساعات المعتمدة: الوحدات الدراسية.» دراسة غير منشورة مقدمة إلى المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، شعبة التعليم الجامعي، القاهرة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ١٩٨٣م.

[٩] The University of Texas at Arlington. *Undergraduate Catalog*, 3, No. 3. Arlington, TX: Univ. of Texas at Arlington, 1980.

[١٠] Fairleigh Dickinson University. *Undergraduate Studies Bulletin 1981 - 1982*. Rutherford, N.J.: Fairleigh Dickinson University, 1981.

[١١] القاسم، صبحي. «نظام الساعات المعتمدة: فوائده ومشاكله.» دراسة غير منشورة مقدمة إلى المؤتمر العام للمنظمة العربية للمسجلين وضباط القبول بالجامعات العربية، الرياض ١٧-٢١ ديسمبر ١٩٧٧م، ندوات المنظمة العربية، ١٩٧٨م.

[١٢] زيدان، محمد مصطفى. *النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية*. جدة: دار الشروق، ١٩٨٦م.

[١٣] خياط، عابدية إسماعيل. *دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية*. جدة: دار البيان العربي، ١٩٨٣م.

[١٤] Davis, J.R. "The Changing College Calender." *Journal of Higher Education*, 43 No. 2 (Feb. 1982), 125-42.

[١٥] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك عبدالعزيز. *لائحة الدراسة في جامعة الملك عبدالعزيز*. جدة: مطابع سحر، ١٤٠٠هـ.

[١٦] Lamont, T. "The Credit Hour System of Education: Its Origin and Evolution." *Seminar on the Credit Hour System and Higher Education in the Arab World Cairo, April 12-14, 1977*. Cairo: American University in Cairo, 1978.

[١٧] Burn, B. *The American Academic Credit System: Structure of Studies and Place of Research in Mass Higher Education*. Paris: OECD, 1974.

[١٨] علام، محمد عبدالخالق. «فكرة عامة عن نظام الساعات المعتمدة ومميزاته.» *ندوات نظام الساعات المعتمدة*. عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٨١م.

[١٩] Gerhard, D. "The Emergence of the Credit System in American Education Considered as a Problem of Social and Intellectual History." *American Association of University Professors Bulletin*, 41 (1955), 97 - 188.

[٢٠] خيري، عزت محمد. «نظام المقررات والوحدات الدراسية وتطبيقه في كلية العلوم بجامعة الكويت.» اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة. سلسلة ندوات دراسات العلوم الأساسية. *الندوة الثانية لكليات العلوم بالجامعات العربية، عمان، ٢٣-٣٠ اكتوبر ١٩٧٦م.*

[٢١] حمدان، عبدالرحيم أحمد. «نظام الساعات المعتمدة بين النظرية والتطبيق.» دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثالث للمنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، أبو ظبي ١٣-١٦ ديسمبر ١٩٨٠م. مستخلصة من *ندوات المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية*. أبو ظبي: جامعة الإمارات العربية، ١٩٨٢م، ص ص٤٦-٦١.

[٢٢] عباس، علي عبدالله ومصطفى عبدالماجد. «جامعة الخرطوم ونظام الساعات المعتمدة.» دراسة مقدمة إلى المؤتمر الرابع للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، الخرطوم ١٣-١٦ مارس ١٩٨٢م. مستخلصة من *ندوات المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية*. الخرطوم: جامعة الخرطوم، ١٩٨٣م. ص٧٨-١٠٣.

[٢٣] Lewis, L. "The Credit System in Colleges and Universities." *New Dimensions in Higher Education*, No. 29. Washington: U.S Government Printing Office, 1971.

[٢٤] Oliver, D. "Advising in the Credit System." *Seminar on the Credit Hour System and Higher Education in the Arab World, Cairo, April 12-14, 1977.* Cairo: American University in Cairo, 1978, pp. 132-54.

[٢٥] جامعة الملك سعود. *دليل الجامعة*. الرياض: إدارة الدراسات والتنظيم، ١٤١٢هـ.

[٢٦] عاقل، فاخر. *أسس البحث العلمي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩م.

[٢٧] جامعة الملك سعود، الإدارة العامة للحاسب الآلي ونظم المعلومات. *خلاصة توزيع طلاب كليات الجامعة بالرياض (مرحلة البكالوريوس) حسب المستويات الدراسية والجنس في العام الجامعي ١٤١٢هـ*. الرياض، ١٤١٢هـ.

Factors Affecting Students' Choices of Education Subjects as Elective Courses at King Saud University

Mostafa M. Metwally
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. University education in Arab countries has witnessed several developments such as the application of both elective and credit hour systems, paying attention to individual differences and giving a large degree of freedom to the students in choosing their subject matters.

This study aims at defining factors that influence the students' choices to study the education subjects as elective courses, to point out which of these subjects gained the students' interest and to examine the significance of sex, level of enrollment, and speciality on the respondents' views.

The study comprises four sections: the first deals with its particulars, the second reviews the previous research in this respect, the third discusses the procedures of the empirical study, and the fourth section analyses the results and sets its conclusion and recommendations.

A questionnaire was answered by a random sample of 983 male and 561 female students representing nine colleges at King Saud University in Riyadh.

The study reveals that education subjects were preferred as elective courses. Both the foundations of Islamic education and the principles of educational research gained the students' interest. The study points out that raising the accumulative average, the acquisition of new experiences, the simplicity and excitation of educational subjects, and their style in assessment are the predominant factors behind choosing education subjects as elective courses. It also reveals that there are significant differences among the respondents' views because of their sex and speciality.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٧-٩٥ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

تصور مقترح لتدريس مهارات قراءة النصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية وترجمتها لطلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود

ريما سعد الجرف

أستـاذ مسـاعـد، قسم اللغات الأوروبية والترجمة، معهد اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية لطلاب وطالبات الدراسات العليـا بكليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعود إلى دراسة اللغة الإنجليزية، وذلك من أجل استخدام تلك الحاجات لوضع تصور مقترح للدورة المكثفة لتعليم اللغة الإنجليزية. وتبين من نتائج تطبيق استبانة تقدير الحاجات على ١٣٧ من الطلاب بالكليات الثلاث، أن طلاب الدراسات العليا بحاجة إلى تعلم اللغة الإنجليزية لقراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية وترجمة المعلومات التي تهمهم إلى اللغة العربية. ولتصميم دورة مكثفة تلبي حاجات الطلاب إلى القراءة باللغة الإنجليزية والترجمة، اقترحت الباحثة أن تركز الدورة على عدد من المهارات القرائية والترجمية والدراسية، وأن تكون النصوص التي يقرأها الطلاب متخصصة وغير مبسطة أو قصيرة وأن يتم تدريب الأسـاتذة قبل الشـروع في التدريس بالدورة، وأن يحدد مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية قبل بدء الدراسة، وأن يتم تدريس الطلاب ذوي التخصص الواحد معًا، وأن يكون هناك فترة انتقالية هي عبارة عن دورة قصيرة لمدة ٤-٦ أسابيع تستخدم فيهـا نصـوص متخصصـة مبسـطة وقصـيرة، ويتم فيهـا تدريب الطلاب على بعض المهارات القرائية الأساسية، وأن يكون التقويم دوريًا ويقيس مدى اكتساب الطلاب للمهارات القرائية والدراسية والترجمية.

مقدمة

تحتل اللغة الإنجليزية أهمية خاصة في مرحلة الدراسات العليا. فقد تبين من دراسة أجرتها كلية الدراسات العليا بجامعة الملك سعود أن اللغة الإنجليزية هي لغة تدريس المقررات وكتابة الرسالة في كليات الهندسة، والعمارة والتخطيط، والطب، والصيدلة، والعلوم الطبية التطبيقية، وعلوم الحاسب والمعلومات، وأقسام اللغة الإنحليزية والمحاسبة وإدارة الصحة والمستشفيات والاقتصاد. وأن اللغة العربية هي لغة تدريس المقررات وكتابة الرسالة في كليتي الآداب والتربية وقسم الإدارة العامة. أما في كليتي العلوم والزراعة، فبعض المقررات يدرِّس باللغة الإنجليزية، والبعض الآخر باللغة العربية، وتكتب الرسالة إما باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية هي لغة المقررات الدراسية واللغة التي تكتب بها الرسالة في كلية الآداب وبعض أقسام كليتي العلوم الإدارية والزراعة، إلا أن جميع طلاب تلك الكليات (٤٤٪ من مجموع طلاب وطالبات الدراسات العليا بالجامعة) يحتاجون إلى إتقان اللغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من قراءة المراجع الإنجليزية في تخصصهم والحصول على المادة العلمية اللازمة للمقررات أو للرسالة، وذلك لقلة المراجع العربية المتخصصة والمتقدمة على مستوى الماجستير والدكتوراه واعتماد الطلاب كليًا على المراجع الإنجليزية.

ونظرًا لأهمية اللغة الإنجليزية في مرحلة الدراسات العليا، لذا فإن قسم الجغرافيا وأقسام كليتي العلوم الإدارية والزراعة تشترط اجتياز الطالب لمتطلب اللغة الإنجليزية قبل الالتحاق ببرنامج الماجستير أو الدكتوراه. أما باقي أقسام كلية الآداب، فتشترط اجتياز اللغة الانجليزية أثناء دراسة مقررات الماجستير والدكتوراه. ويشترط أن يدرس الطالب غير المؤهل تأهيلاً كافيًا في اللغة الإنجليزية دورة مكثفة لمدة فصل دراسي واحد. إلا أن الدورة المكثفة بوضعها الحالي لا تؤهل طلاب الدراسات العليا بدرجة كافية تمكنهم من قراءة المراجع المتخصصة أو دراسة المقررات أو كتابة الرسالة باللغة الإنجليزية.

الحاجة إلى الدراسة

تبين من دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على ٥٥ طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة للتعرف على مدى استفادتهم من الدورة

المكثفة، أن استفادة ٢٨٪ من الطلاب من الدورة كانت متوسطة، وأن ٤٠٪ قد استفادوا من الـدورة إلى حد ما، و١٨٪ لم يستفيدوا من الـدورة على الإطـلاق. وأفـاد ٢٢٪ أن استفادتهم من النصوص المقروءة كانت متوسطة، بينما استفاد ٤٤٪ من النصوص المقروءة إلى حد ما، ولم يستفد ٢٤٪ من النصوص المقروءة على الإطلاق.

أما بعض أسباب عدم استفادة الطلاب من الدورة بالدرجة المطلوبة، فقد ذكر ٢١٪ أن الدورة قد ركزت على مهارات لا تفيدهم في دراستهم اللاحقة، وذكر ٣٦٪ أن الدورة ركزت بشكل رئيس على قواعد اللغة الإنجليزية، وأشار ٧٧٪ إلى أن ما يدرس في الدورة ليس له علاقة بتخصص الطالب، وذكر ٧١٪ أن مستوى الدورة دون المستوى المطلوب، و٥٨٪ لتدريس جميع التخصصات معًا في شعبة واحدة.

ونـظرًا لعـدم كفـاية الـدورة بوضعهـا الحالي، وعدم تلبيتها للحاجات الأكاديمية للطلاب، وعدم استفادة الطلاب منها بالدرجة المطلوبة، لذا فإن هذه الدراسة ستحدد للأساتذة القائمين على تدريس الدورة المكثفة لطلاب الدراسات العليا الحاجات الأكاديمية والمهنية لدراسـة اللغـة الإنجليزية كما يراهـا الطلاب أنفسهم، والتي ينبغي استخدامها كأساس لاختيار المهارات ونصوص القراءة الواجب تدريسها، كما أنها ستضع إطارًا عامًّا للمهـارات القـرائية والـدراسية والـترجمية الواجب تدريب الطلاب عليها، حتى يتحقق للطلاب أكبر استفادة ممكنة من الدورة.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى حصر الحاجات الأكاديمية والمهنية لدراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعـود، واستخـدام تلك الحـاجـات لوضع تصور مقترح لمهارات القراءة والترجمة والمهـارات الدراسية التي ينبغي تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا عليها، وأنواع النصوص التي ينبغي أن يتدربوا على قراءتها في الدورة المكثفة.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما الحـاجـات الأكاديمية والحاجات المهنية لدراسة اللغة الإنجليزية كما يراها

طلاب وطالبات الدراسات العليا في كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعود، التي ينبغي مراعاتها عند تصميم الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية؟

٢ ـ ما المهارات القرائية والدراسية ومهارات الترجمة التي ينبغي تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا عليها باللغة الإنجليزية؟

٣ ـ ما أنواع نصوص القراءة التي ينبغي تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا على قراءتها باللغة الإنجليزية؟

حدود البحث

أولاً: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه بكليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة. ولم تشمل عينة الدراسة طلاب الدراسات العليا في الكليات العلمية وقسم اللغة الإنجليزية، لأن هؤلاء الطلاب أكثر تمكنًا من اللغة الإنجليزية من طلاب كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة، ولأن لغة تدريس المقررات فيها في مرحلتي البكالوريوس والماجستير هي اللغة الإنجليزية، علاوة على أن طلاب تلك الكليات يدرسون دورة مكثفة عند التحاقهم بالجامعة.

الدراسات السابقة

نظرًا لأهمية اللغة الإنجليزية لطلاب الجامعة الذين يدرسون تخصصات مختلفة، وضرورة تصميم دورات لتدريس اللغة الإنجليزية لهؤلاء الطلاب تتناسب مع أهدافهم، ودرجة إتقانهم للغة الإنجليزية، واستخدامهم المتوقع للغة الإنجليزية أثناء الدراسة أو أثناء مزاولة المهنة، فقد حظي تصميم مثل تلك الدورات بدراسات كثيرة، فيما يلي وصف موجز لبعض منها. وسيقتصر العرض على الدراسات التي قامت بتصميم برنامج لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة.

قام بومجاردنر Baumgardner [١، ص١] بتحليل حاجات الطلاب عن طريق استبانات ومقابلات مع الأساتذة والطلاب وحضور المحاضرات وملاحظة طرق التدريس المستخدمة في الفصل وفحص شروط منح إجازة مزاولة المهنة التي وضعها المجلس القومي.

وقام بتصميم دورة لتدريس اللغة الإنجليزية تتناسب وحاجات طلاب الهندسة في مرحلة الدبلوم والبكالوريوس. حيث ركزت دورة طلاب الدبلوم على تنمية المهارات المعرفية لدى الطلاب من خلال مدخل يعتمد على تكامل المهارات، كما ركزت على تدريب الطلاب على العمل الجماعي من خلال مواقف تعتمد على حل مشكلات متدرجة في الصعوبة. أما البرنامج المخصص لطلاب البكالوريوس فلم يرد وصفه في التقرير.

وقامت سورينسن Sorensen [٢، ص١] بتحليل الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الزراعة، واستخدام حاجات الطلاب كأساس لإجراء التعديلات اللازمة على منهج اللغة الإنجليزية المستخدم لإعداد هؤلاء الطلاب للعمل في مجال الزراعة. حيث أجرت مقابلات شخصية مع الأساتذة، وحلّلت الواجبات الكتابية للطلاب في مقررات الزراعة المختلفة، وجمعت ملاحظات الأساتذة على بحوث الطلاب. وبناءً على المعلومات التي جمعتها، قامت بتحديد المهارات الكتابية المتوقع من الطلاب استخدامها وتلك التي يجد الطلاب صعوبة فيها، ومن ثم تصميم مواد تعليمية مناسبة لتنمية مهارات حل المشكلات والمناقشة والإقناع لدى الطلاب

وقامت جراي ريتشاردز وكيرلي Gray - Richads and Kirley [٣، ص١] بدراسة لتقدير الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب العلوم الصحية الذين يتقدمون لامتحان منح الإجازة لمزاولة المهنة، وذلك لاستخدام تلك الحاجات كأساس لزيادة إتقان هؤلاء الطلاب للغة الإنجليزية العامة والمتخصصة.

وقام باينم Bynum [٤، ص ص٣-٦] بتصميم دورة للطلاب السعوديين العاملين في حقل الصناعات البتروكيماوية والمبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة. حيث استخدم مدخلاً يعتمد على تكامل المهارات اللغوية، أي ركزت الدورة على القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة والتراكيب اللغوية والمصطلحات الفنية والمفردات العامة والخط، إضافة إلى أنشطة ثقافية وبرنامج لتأهيل الطلاب لمزاولة المهنة عند العودة إلى المملكة.

وقام رينولدز Reynolds [٥، ص ص٢-١٧] بتصميم برنامج لتنمية المهارات اللغوية لدى طلاب كلية تصاميم البيئة بجامعة الملك عبدالعزيز وزيادة حصيلتهم من المصطلحات المتخصصة. واستخدم المؤلف مدخلاً يعتمد على الموضوع والمهام. وركز البرنامج على

محتوى ذي صلة بتخصص الطلاب وأهدافهم، كما ركز على التعلم عن طريق العمل.

وقام أوفلاناجان O'Flanagan [٦، ص ص٤-٢٣] بتصميم برنامج مدته شهران لتدريب العاملين في شركة سيمنز الألمانية على قراءة النصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية. وتألفت المادة العلمية من قواميس متخصصة تحتوي بين ٢٩٠٠-٤٩٠٠ مصطلح. واعتمد في تأليف هذه القواميس على المواصفات والأوصاف المكتوبة باللغة الإنجليزية ذات الصلة بالمجالات الفنية technical. وركز البرنامج على تعليم المصطلحات بصورة مكثفة، وتدريس النصوص المتخصصة التي اعتمد عليها في إعداد القواميس، ومناقشة المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء قراءة النصوص المتخصصة.

وهناك دراسات أخرى قامت بتصميم برامج مماثلة لتعليم اللغة الإنجليزية، مثل دراسة بنسوسان وجولان Bensoussan and Golan [٧، ص ص١-٩٢]، ونوس Noss [٨، ص ص١-٢٠]، ووالاس Wallace [٩، ص ص١-١٩]، وجودفيلو Goodfellow وآخرين [١٠، ص ص١-١٥]، وروبنسون Robinson [١١، ص ص١-٢٣]، وتوميزاوا To-mizawa [١٢، ص ص١-١٤]، وإيجلي وشوباينر Eggly and Schubiner [١٣، ص ص١-١١]، وفيفيان Vivian [١٤، ص ص١٦٥-١٧٠]، وأبو مسلم Abo Mosallem [١٥، ص ص١٧١-١٨١]، وشلبيجريل Schleppegrell [١٦، ص ص١١١-١١٩]، ولاند Land [١٧، ص ص١٦١-١٧١] لا يتسع المجال لعرضها هنا.

باستعراض الدراسات السابقة التي قامت بتصميم برامج لتدريس اللغة الإنجليزية للمتخصصين، يتبين أن تلك الدراسات اعتمدت أساسًا على تحليل وتحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية للدارسين باستخدام الاستبانة والمقابلة الشخصية والملاحظة لجمع المعلومات من الأساتذة والطلاب المشتركين في البرنامج، وتحديد المهارات اللغوية التي يقتضي الموقف الأكاديمي والمهني استخدامها، وبالتالي ينبغي تدريب الدارسين عليها، ثم تصميم برنامج يركز على المهارات ذات الصلة بتخصص الدراسين وأهدافهم الأكاديمية والمهنية. لذا فإن الدراسة الحالية سوف تتبع في وضع التصور المقترح للدورة المكثفة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود الخطوات نفسها التي اتبعتها الدراسات السابقة في تصميم دورات اللغة الإنجليزية، أي أن الدراسة الحالية سوف تبدأ بتحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية لطلاب الدراسات العليا وتحديد المهارات اللغوية التي يحتاج الطلاب إلى

اكتسابها، ثم وضع الخطوط العريضة لدورة تلبي تلك الاحتياجات وتدربهم على تلك المهارات.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم تقم أي من الدراسات السابقة بتصميم دورة لتدريب طلاب الجامعة، سواءً في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة الدراسات العليا، على المهارات المتقدمة في قراءة وفهم المراجع الإنجليزية المتخصصة، مثل مقالات الدوريات ودوائر المعارف والتقارير ومستخلصات البحوث، والرسائل وكتب في التخصص وغيرها وترجمة المعلومات اللازمة للطلاب إلى اللغة الأم، وهذا ما قامت به الدراسة الحالية.

الإطار النظري

تقدير الحاجات

عرّف إدلفلت Edlefelt الحاجة بأنها ما يريده المرء ولا يملكه. وهي إدراك الفرد لما هو موجود في الواقع وما ينبغي أن يكون [١٨، ص١].

وعرف ستافلبيم Stufflebeam وزملاؤه [١٩، ص١٦] عملية تقدير الحاجات بأنها عملية الوصف والحصول على المعلومات وتطبيقها لتحديد الأشياء الضرورية أو اللازمة لتحقيق غرض يمكن تبريره والدفاع عنه. ولتقدير الحاجات وظيفتان هما: المساعدة في تحديد الحاجات الموجودة وكيفية تلبيتها، واستخدامها كمعايير يُعتمد عليها في تحديد مدى فعالية البرنامج وكفاءته في تلبية حاجات الأفراد المهمة.

ولتقدير الحاجات أهمية خاصة في تصميم دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، وذلك لأن تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة يدور أصلاً حول الهدف الذي يدرس الطالب اللغة الإنجليزية من أجله. وفيما يلي تعريف لمفهوم تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة وتوضيح لعلاقته بتقدير الحاجات.

تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة

عرف ستريفنز Strevens [٢٠، ص ص٩٠-٩٣] دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة بأنها تلك الدورات التي تحدد فيها متطلبات المتعلم الوظيفية أو الدراسية أهداف تلك الدورات ومحتواها بشكل رئيس أو كلي، كما في تدريس اللغة الإنجليزية

للأطباء ورجال الأرصاد الجوية والسكرتارية ورجال الأعمال والدبلوماسيين والمراقبين الجويين والممرضات والمهندسين الكيميائيين وطلاب الفيزياء والأدب الإنجليزي وغيرهم.

وأضافت شلبيجريل وبومان Schleppegrell and Bowman [٢١، ص٧] أن مفهوم تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة يدور حول فكرة عدم تدريس اللغة الإنجليزية كمقرر منفصل لا علاقة له بدور الطلاب في الحياة الواقعية، وإنما يعتمد على التكامل بين اللغة وتخصص الطلاب. ويشكل هذا التكامل دافعًا قويًا لأن الطلاب يستطيعون تطبيق ما يتعلمونه في الفصل في التخصص الذي يدرسونه.

وأضافت روبنسون Robinson [٢٢، ص١١] أن لدورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة هدفًا محددًا هو نجاح الطالب في أداء دوره أثناء الدراسة أو العمل. وتعتمد تلك الدورات على تحليل حاجات الطلاب، وتصمّم وفق تلك الحاجات. وقد تختلف إحدى الدورات عن غيرها في المهارات والمواضيع والمواقف والوظائف واللغة المختارة. ولها في الغالب مدة زمنية محددة. وقد يختلف الطلاب في درجة تمكنهم من اللغة. وقد يدرس الطلاب الدورة قبل التحاقهم بالمهنة أو الدراسة أو أثناء ممارستهم للمهنة أو أثناء الدراسة، وقد يكونون متمكنين من مهنتهم أو تخصصهم ولكن يحتاجون إلى أن يؤدوا دورهم باللغة الإنجليزية كما يؤدونه باللغة الأم.

عند تصميم أي دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، أشار كل من ماكي Mackay [٢٣، ص٢٢]، ومانبي Munby [٢٤، ص ص٢٤، ٤٠، ٢١٨]، وريفرز Rivers [٢٥، ص٤٧٢]، وروبنسون Robinson [٢٢، ص٣١]، وريخريخ وتشانسيرل Richterich and Chancerel [٢٦، ص ص٤-٦]، وشميدت Schmidt [٢٧، ص١٩٩] إلى أن حاجات الطلبة لها أهمية قصوى في تصميم الدورة، لأنها تحدد المهارات اللغوية التي يحتاجها الطلاب أكثر، وطريقة التدريس والمادة التعليمية والأنشطة الواجب استخدامها في الدورة، لذا ينبغي قبل تصميم أي دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة أن نقوم بتحليل وتحديد نوعية الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب. وأضاف ريخريخ وشانسيرل [٢٦، ص ص١٧، ٣٠، ٤٣] أن تحليل حاجات الطلاب يمكن أن يتم عن طريق الطلاب أنفسهم أو الجهة التي ستقدم الدورة أو الجهة التي ينتمون إليها أو الثلاثة معاً.

أمـا خطوات حصر الحاجات وتقديرها فهي : الإعداد لحصر الحاجات، ويشمل تحديد الأسئلة والتصميم وتحديد المشتركين وإجراءات جمع المعلومات وطرق تحليلها وكيف ستستخـدم؛ جمع المعلومـات عن الحـاجـات؛ تحليل المعلومات التي جمعت ويشمل عد المعلومـات ووصفهـا وتفسـير النتـائج وتحديد الحاجات؛ وإعداد تقرير عن نتائج حصر الحـاجـات موجـه للجهات المعنية؛ واستخدام وتطبيق المعلومات عن الحاجات التي تم حصرها في التخطيط وتصميم البرنامج [١٩، ص ص١٦ـ١٨].

أداة البحـث

نظرًا لأن تصميم أي دورة مكثفة يعتمد على تحليل حاجات الطلاب المعنيين، ونظرًا لاختلاف إحدى دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة عن غيرها في المهارات والمواضيع والمواقف والوظائف واللغة المختارة واختلاف حاجات الدارسين وأهدافهم من مجموعة لأخرى وجامعة لأخرى ودولة لأخرى، لذا فإن الدراسة الحالية لم تعتمد على أي أداة استخدمت لحصر الحاجات في الدراسات السابقة، وذلك لعدم صلاحيتها للتطبيق على طلاب جامعة الملك سعود بسبب اختلاف حاجاتهم وأهدافهم.

ولتحـديد نوعية الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بجـامعـة الملك سعـود، أي لماذا يدرس طلاب الدراسات العليا اللغة الإنجليزية وفيم سيستخـدمـون مهاراتهم اللغوية باللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج، تم بناء استبـانـة لتقـدير الحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية لدى الطلاب كما يراها الطلاب أنفسهم، وذلك باتباع الخطوات التالية :

١ ـ استخدمت استبانة مفتوحة لحصر وتقدير الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية، حيث طلب من ٣١ طالبًا وطالبة بأقسام مختلفة الإجابة عن الأسئلة التالية :

(١) هل تحتاج إلى اللغة الإنجليزية أثناء دراستك؟

(٢) فيم تستخدم اللغة الإنجليزية أثناء دراستك؟

(٣) هل تحتاج إلى اللغة الإنجليزية بعد تخرجك؟

(٤) فيم ستستخدم اللغة الإنجليزية بعد تخرجك؟

وقـامت البـاحثة بتفريغ استجابات الطلاب والطالبات وتصنيفها وفقًا للمهارات اللغوية

الأربع المعروفة وهي : الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

٢ ـ قامت الباحثة بتحليل المواقف التي يستخدم فيها طلاب الدراسات العليا اللغة الإنجليزية أثناء دراسة المقررات وكتابة الرسالة أو مزاولة المهنة، وتحديد مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة الدقيقة التي يمكن أن يستخدمها الطلاب في تلك المواقف، وإعداد صورة مبدئية للاستبانة تحتوي على قائمة بالمهارات اللغوية المختلفة كما حددها الطلاب مع إضافات الباحثة. وتجنبًا لعدم فهم المصطلحات الفنية المستخدمة في هذا المجال، استخدمت الباحثة عبارات الطلاب.

وتكونت الصورة النهائية للاستبانة من سؤالين : الأول خاص بالحاجات الأكاديمية والثاني بالحاجات المهنية، يلي كل سؤال مجموعة من المفردات. وتمثل كل مفردة إحدى المهارات اللغوية الأربع. ورتبت المفردات بدءًا بالمفردات المتعلقة بمهارة الاستماع، تليها المحادثة، ثم القراءة وأخيرًا الكتابة.

صدق الاستبانة وثباتها

تتمتع الاستبانة بالصدق الظاهري وصدق المحتوى. حيث تمثل كل مفردة من المفردات أحد المواقف التي يمكن أن يستخدم فيها طلاب الدراسات العليا المهارات اللغوية باللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج. وتم إعداد الصورة المبدئية للاستبانة بعناية، وجرِّبت على عينة من ٢٧ طالبًا وطالبة في الدراسات العليا في الكليات الثلاث، كما تم عرضها على خمس من المتخصصين لإبداء آرائهم فيها، وأجريت التعديلات اللازمة على صياغة المهارات، وحذفت المهارات المتكررة، وأعيد ترتيب المهارات في القائمة، وأضيفت وحذفت بعض المهارات.

وللتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام معامل ثبات التجزئة النصفية، وذلك لصعوبة تطبيق الاستبانة على الطلاب والطالبات مرتين، ولأن معامل الثبات الذي نحصل عليه بهذه الطريقة يعكس الأخطاء في إجراءات تطبيق الاستبانة ويعكس مدى ثبات استجابة الطلاب والطالبات للمفردات المختلفة في الاستبانة. ولحساب معامل ثبات التجزئة النصفية، تمت تجزئة مفردات الاستبانة إلى نصفين، حيث اشتمل النصف الأول على مفردات الحاجات الأكاديمية ذات الأرقام الفردية ومفردات الحاجات المهنية ذات

الأرقام الزوجية معًا، واشتمل النصف الثاني على مفردات الحاجات الأكاديمية ذات الأرقام الزوجية ومفردات الحاجات المهنية ذات الأرقام الفردية معًا، وحسب معامل الارتباط بين مجموع استجابات الطلاب والطالبات في نصفي الاستبانة باستخدام معادلة سبيرمان براون. وكان معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ٨٥, ٠ .

عينة الدراسة

تم تطبيق الصورة النهائية لاستبانة تقدير الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية على عينة مكونة من ١٣٧ طالبًا وطالبة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه بأقسام كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعود. وشكلت عينة الدراسة ٣٤٪ من المجموع الكلي لطلاب وطالبات الدراسات العليا في الكليات المذكورة. حيث شمل المجتمع الأصلي على ٢٠٩ طلاب وطالبات بكلية الآداب (٤٧ في مرحلة الدكتوراه) و٧٧ طالبًا وطالبة بكلية العلوم الإدارية، و١١٨ طالبًا وطالبة بكلية الزراعة.

وتجدر الإشارة إلى أن الطلاب الذين يدرسون الدورة المكثفة هم الطلاب والطالبات الذين لا يجتازون امتحان تحديد المستوى الذي يجريه معهد اللغات قبل بدء الدورة أو لا يحصلون على درجة الاجتياز التي يحددها القسم المعني في امتحان التوفل TOEFL.

بالنسبة لمدة الدورة المكثفة، فهي فصل دراسي واحد بواقع ست ساعات في الأسبوع في مرحلة الماجستير وست ساعات أخرى في مرحلة الدكتوراه لطلاب كليتي الآداب والزراعة، وبين ١٢-٢٠ ساعة أسبوعيًا لطلاب كلية العلوم الإدارية.

هذا ويدرس طلاب قسم الجغرافيا وأقسام كلية العلوم الإدارية الدورة قبل البدء بمقررات الماجستير والدكتوراه، واجتياز الدورة شرط أساسي لقبولهم ببرنامج الماجستير؛ أما طلاب أقسام اللغة العربية والتاريخ وعلم الاجتماع بكلية الآداب، فيدرسون الدورة أثناء دراستهم لمقررات الماجستير والدكتوراه.

إجراءات التطبيق والتحليل

تم توزيع استبانة تقدير الحاجات على طلاب وطالبات الدراسات العليا الذين انتهوا من دراسة الدورة المكثفة وبدأوا فعلاً بدراسة مقررات الماجستير أو الدكتوراه. وقام بتوزيع

الاستبانة عينة من الأساتذة في كل قسم بالكليات المذكورة، حيث قام كل أستاذ بتوزيع الاستبانة على طلاب المقررات التي يدرسها أثناء فترة الامتحانات النهائية.

بعد جمع الاستبانات، تم تفريغ استجابات الطلاب، ثم حسب التكرار والنسبة المئوية للطلاب الذين اختاروا كل حاجة من الحاجات.

ونظرًا لعدم تحديد بعض الطلاب للأقسام التي ينتمون إليها، لم تتمكن الباحثة من فصل استجابات طلاب كل قسم على حدة، وكذلك لم تفصل استجابات الطلاب عن الطالبات، لأن متطلبات الحصول على الدرجة هي نفسها للجنسين. وترى الباحثة عدم ضرورة ذلك لأن الحاجات العامة للطلاب واحدة، ويمكن مراعاة الفروق في التخصص عند اختيار نصوص القراءة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يبين الجدولان رقم ١ ورقم ٢ النسبة المئوية لعدد طلاب وطالبات الدراسات العليا الذين اختاروا كل حاجة من الحاجات الأكاديمية والمهنية لتعلم اللغة الإنجليزية على التوالي، حيث رتِّبت الحاجات الأكاديمية والمهنية في الجدولين تنازليًا حسب درجة أهميتها من وجهة نظر الطلاب والطالبات في أقسام كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة.

ويتضح من الجدولين أن طلاب وطالبات الدراسات العليا يحتاجون إلى تعلم اللغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من قراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية أولًا، يلي ذلك ترجمة المعلومات اللازمة للرسالة أو للبحوث أو للمقررات أو للتدريس، سواءً أثناء الدراسة أو في الحياة العملية. حيث يظهر من الجدولين أن ٨٠٪، ٨٢٪ من طلاب وطالبات الدراسات العليا يرون أنهم يحتاجون إلى اللغة الإنجليزية لقراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية أثناء الدراسة أو بعد التخرج على التوالي. ويرى ٧٩٪، ٧٠٪ من الطلاب والطالبات أنهم يحتاجون إلى اللغة الإنجليزية لترجمة المعلومات اللازمة لبحث أو رسالة أو مقرر إلى اللغة العربية أثناء الدراسة وبعد التخرج على التوالي.

جدول رقم ١ . درجة أهمية كل حاجة من الحاجات الأكاديمية لطلاب وطالبات الدراسات العليا لتعلم اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة مبينة بالتكرار والنسبة المئوية.

الحاجــات الأكاديميــة	التكـرار	٪
١ - لقراءة المراجع في التخصص	١١٠	٪٨٠
٢ - لترجمة المعلومات اللازمة للرسالة من المراجع الإنجليزية	١٠٨	٪٧٩
٣ - لتدوين المعلومات اللازمة أثناء قراءة المراجع الإنجليزية	٥٣	٪٣٩
٤ - لفهم المحاضرات	٣٨	٪٢٨
٥ - للاشتراك في المناقشة في الفصل	٢٩	٪٢١
٦ - للإجابة كتابة عن أسئلة الامتحانات باللغة الإنجليزية	٢٩	٪٢١
٧ - لطرح الأسئلة باللغة الإنجليزية	٢٧	٪٢٠
٨ - لكتابة التقارير والبحوث باللغة الإنجليزية	٢٧	٪٢٠
٩ - لكتابة الرسالة باللغة الإنجليزية	٢٣	٪١٧
١٠ لتدوين الملاحظات أثناء شرح الأستاذ	٢١	٪١٥
١١ لإلقاء بحث أو تقرير باللغة الإنجليزية أمام الزملاء	١٢	٪ ٩

جدول رقم ٢ . درجة أهمية كل حاجة من الحاجات المهنية لطلاب وطالبات الدراسات العليا لاستخدام اللغة الإنجليزية في الحياة العملية مبينة بالتكرار والنسبة المئوية.

الحاجــات المهنيــة	التكـرار	٪
١ - للاستمرار في قراءة المراجع في التخصص	١١٢	٪٨٢
٢ - لترجمة المعلومات اللازمة من المراجع الإنجليزية المتخصصة	٩٦	٪٧٠
٣ - لفهم المتخصصين الأجانب في الندوات والمؤتمرات والأفلام العلمية	٤٠	٪٢٩
٤ - للتحدث مع المتخصصين الأجانب في أحد موضوعات التخصص	٤٠	٪٢٩
٥ - لكتابة التقارير	٣٠	٪٢٢
٦ - لإلقاء بحث أو تقرير شفهيًا في الندوات والمؤتمرات	٢٥	٪١٨
٧ - لكتابة البحوث ونشرها في الدوريات الأجنبية	٢٢	٪١٦
٨ - لكتابة المستخلصات	١٨	٪١٣
٩ - لتدريس مواد في التخصص باللغة الإنجليزية	١٠	٪ ٧

يلاحظ في الجدولين رقم ١ ورقم ٢ أن نسبة الطلاب والطالبات الذين يحتاجون إلى اكتساب القدرة على القراءة والترجمة ليست ١٠٠٪، وقد يرجع السبب إلى أن طلاب قسم اللغة العربية عمومًا قد لا يحتاجون إلى اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج، وذلك لأن اللغة العربية هي لغة المقررات والرسالة وبالتالي لم يختاروا تلكما المهارتين.

ويتبين من الجدولين رقم ١ ورقم ٢ أن نسبة الطلاب والطالبات الذين اختاروا المهارات ٣ حتى النهاية في كل جدول منخفضة بالمقارنة بمهارتي القراءة والترجمة. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن هذه النسبة تعكس طلاب وطالبات كلية العلوم الإدارية (نحو ربع مجموع طلاب الدراسات العليا بالكليات الثلاث)، حيث إنهم يحتاجون إلى اكتساب جميع مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة إضافة إلى مهارتي القراءة والترجمة، لأن اللغة الإنجليزية هي لغة المقررات واللغة التي تكتب بها الرسالة.

هذا، وحيث إن دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة تصمَّم وفقًا لحاجات الطلاب الدارسين، لذا فإنه سيتم الاعتماد في وضع التصور المقترح للدورة المكثفة لطلبة وطالبات الدراسات العليا بكلية الآداب والزراعة والعلوم الإدارية بجامعة الملك سعود على حاجة الطلاب إلى اكتساب القدرة على قراءة وفهم النصوص والمراجع الإنجليزية المختلفة في تخصصهم، والتي يستخدمونها أثناء دراسة مقررات الماجستير أو الدكتوراه أو إعداد البحوث والتقارير وكتابة الرسالة، وترجمة المعلومات التي تهمهم في المراجع الإنجليزية إلى اللغة العربية. وفيما يلي عرض لجوانب التصور المقترح للدورة.

التصور المقترح للدورة المكثفة

يعتقد الكثير من أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة أن أكبر مشكلة تواجه طلاب الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية هي ضعفهم في قواعد اللغة الإنجليزية والمصطلحات، وإذا ما رغب الأستاذ في تدريب الطلاب على قراءة المراجع المتخصصة، فإن هذه النواحي هي التي يمكن أن تعيق فهمهم لها. وهذا ما يجعل الكثير من الأساتذة يركّزون على تعليم القواعد وحفظ المصطلحات بدلاً من التركيز على تدريب الطلاب على قراءة المراجع المتخصصة وتنمية مهارات الاتصال أثناء القراءة communicative reading skills.

إن طلبة الدراسات العليا يأتون إلى الفصل بهدف معين ودافع قوي للتعلم، ومعرفة بمحتوى المادة العلمية، واستراتيجيات متقدمة في التعلم يتمتعون بها كراشدين، وعليهم مهمة اكتساب المهارات القرائية باللغة الإنجليزية بدرجة توازي مهاراتهم باللغة العربية. وعندما يدرسون اللغة الإنجليزية يشعرون أن ضعفهم يكمن في الفهم وليس في النواحي اللغوية (المصطلحات والقواعد). وعلى الرغم من أن قدراتهم اللغوية باللغة الإنجليزية محدودة، إلا أنها تتحسن كثيراً إذا ما تدربوا على قراءة مراجع في صميم تخصصهم. إن معرفة الطلاب بمجال تخصصهم سوف تساعدهم على وضع المفردات والتراكيب اللغوية في سياق واقعي. أي أن الطلاب سوف يستخدمون معلوماتهم في مجال تخصصهم في تعلم اللغة الإنجليزية.

لذا فإن تصميم دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة تحقق الاستفادة المرجوة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وتفيدهم في اكتساب المهارات التي يحتاجون إليها أثناء الدراسة وبعد التخرج لا يتم بإضافة بعض المصطلحات المتخصصة إلى برنامج عام في تدريس اللغة الإنجليزية وحفظ الطلاب لها أو لمجموعة من القواعد، وإنما يتم بتحديد الغرض الذي يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية من أجله والمواقف التي سيستخدمون فيها اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الدراسات العليا يحتاجون بصورة رئيسة إلى اكتساب القدرة على قراءة وفهم المراجع الإنجليزية المختلفة ذات الصلة بتخصصهم، والتي سيستخدمونها أثناء دراسة مقررات الماجستير أو الدكتوراه أو إعداد البحوث والتقارير وكتابة الرسالة، واكتساب القدرة على ترجمة المعلومات التي تهمهم في المراجع الإنجليزية إلى اللغة العربية. لذا فإن أهداف الدورة، والمهارات الدقيقة التي ينبغي تدريب الطلاب عليها، والمادة التعليمية المستخدمة، والأنشطة التي من شأنها أن تنمي لدى الطلاب المهارات المرغوب فيها، وتنظيم الموقف التعليمي بما يحقق الأهداف المرجوة، ينبغي أن تدور حول تلك الحاجات.

أولاً: الأهداف العامة للدورة

يمكن ترجمة حاجات الطلاب — كما كشفت عنها هذه الدراسة — إلى أهداف عامة للدورة على النحو التالي:

١ ـ تنمية قدرة طلاب وطالبات الدراسات العليا على قراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية.

٢ ـ تنمية قدرة طلاب وطالبات الدراسات العليا على ترجمة المعلومات التي تهمهم في المراجع الإنجليزية المتخصصة إلى اللغة العربية.

٣ ـ تدريب الطلاب على المهارات الدراسية. على الرغم من عدم إشارة الطلاب إلى حاجتهم إلى المهارات الدراسية، إلا أنه من الضروري إضافتها كهدف للدورة. فقد أوصى ستريفنز [٢٠، ص٩١] بضرورة أن تتضمن الدورة جانبًا أساسيًّا يركز على المهارات الدراسية إذا كان الطالب يدرس اللغة الإنجليزية كشرط للقبول في أحد التخصصات، كما هي الحال في أقسام الجغرافيا وإدارة الصحة والمستشفيات والمحاسبة بجامعة الملك سعود.

ثانيًا: المهارات الدقيقة

أشارت شليبجرل وبومان [٢١، ص٥٩] إلى ضرورة تحليل الأهداف العامة إلى مهارات سلوكية محددة يمكن تحقيقها. لذا فإنه يمكن تحليل الأهداف الثلاثة السابقة للدورة إلى مهارات قرائية وترجمية ودراسية دقيقة محددة لتدريب طلاب الدراسات العليا عليها أثناء الدورة على النحو التالي:

١ ـ المهارات القرائية

وتشمل:

ـ استخراج الفكرة الرئيسة للنص ككل والفكرة الرئيسة لكل فقرة.

ـ استخراج الأفكار التفصيلية للنص ككل ولكل فقرة.

ـ فهم طريقة تنظيم الفصل ككل وفهم طريقة تنظيم كل فقرة.

ـ فهم الجمل الطويلة الموجودة في النص عن طريق تقطيعها إلى أجزاء صغيرة وربط الأجزاء ببعضها البعض.

ـ استخراج الكلمات والعبارات الانتقالية والروابط التي تربط الجمل والفقرات ببعضها البعض.

ـ التعرف على ما في النص من عبارات تشير إلى الفكرة التي تلخص الموضوع أو الفقرات والعبارات التي تشير إلى الأسباب والنتائج أو التناقض في الأفكار أو الاستمرار في عرض فكرة معينة أو الانتقال إلى فكرة جديدة.

ـ قراءة وفهم ما في النص من صور وخرائط ورسومات بيانية وجداول وإحصائيات وأسماء وتواريخ ومعادلات ورموز.

ـ ربط الضمير بالاسم الذي يعود عليه.

ـ فهم التعليمات المكتوبة.

ـ تحديد الأفكار الضرورية والأفكار غير الضرورية لموضوع معين.

٢ ـ مهارات الترجمة

وتشمل:

ـ ترجمة الفكرة الرئيسة أو المعنى العام للنص ككل وللفقرة إلى اللغة العربية شفهيًا وكتابة.

ـ ترجمة الأفكار التفصيلية للنص ككل ولكل فقرة شفهيًا وكتابة ترجمة مجملة.

ـ قراءة فصل كامل وإعطاء ملخص للأفكار الرئيسة في الفصل باللغة العربية في حدود ٣٠٠ كلمة مثلاً.

٣ ـ المهارات الدراسية

وتشمل:

ـ البحث عن المعلومات المطلوبة باستخدام المكونات المختلفة للكتاب (العنوان، المؤلف، الناشر، سنة النشر، المقدمة، قائمة المحتويات، عناوين الفصول، العناوين الجانبية في كل فصل).

ـ البحث عن المعلومات المطلوبة باستخدام المكونات المختلفة للبحث أو مستخلصات البحوث أو الرسائل (مشكلة البحث، أهداف الدراسة، أداة البحث، طريقة البحث، عينة الدراسة، نتائج البحث. . . إلخ).

- البحث عن مصادر المعلومات المختلفة في تخصص الطالب في المكتبة مثل الدوريات ومستخلصات البحوث والرسائل ودوائر المعارف.
- البحث عن المعلومات المطلوبة في مصادر المعلومات المتخصصة.
- اختيار موضوع في تخصص الطالب والبحث عن عدد من المصادر ذات الصلة بالموضوع وقراءة تلك المصادر للإجابة عن أسئلة يحددها الأستاذ.
- استخدام مخطط للفصل المقروء لكتابة ترجمة للنص المقروء.
- تغيير طريقة القراءة وفقًا لطبيعة النص المقروء ووفقًا للهدف من القراءة.
- زيادة سرعة القراءة.
- إلقاء نظرة سريعة على النص لاستخلاص الأفكار الرئيسة فيه.
- القراءة الدقيقة المتأنية للبحث عن إجابة لسؤال معين.
- تحديد هدف للقراءة قبل البدء في قراءة النص.

ثالثًا: المادة القرائية

أشار كل من فرايدنبيرج Frydenberg [٣٠، ص٥٧]، وشلبيجريل وبومان [٢١، ص٦١] إلى أنه، عند تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، ينبغي استخدام نصوص للقراءة ذات صلة بتخصص الطالب، وينبغي أن تكون النصوص غير مبسطة أو قصيرة authentic text، حتى تكون دافعية الطلبة للتعلم أكبر.

ومن النصوص المتخصصة التي يكثر استخدام طلاب الدراسات العليا لها أثناء دراستهم وكتابتهم للرسالة والبحوث، والتي يمكن تدريب الطلبة على قراءتها باللغة الإنجليزية ما يلي: فصول من كتب في تخصص الطالب، مقالات وبحوث من الدوريات وتقارير ومستخلصات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه في تخصص الطالب، ومقالات منشورة في دوائر المعارف ذات صلة بتخصص الطالب، وقواميس أحادية اللغة متخصصة في الجغرافيا أو الاقتصاد أو الإدارة أو علم الاجتماع وغيرها، وخرائط وأطالس لطلاب قسمي الجغرافيا والتاريخ، وإحصائيات وجداول ورسوم بيانية، ونصوص أدبية وقصائد وروايات ومسرحيات باللغة الإنجليزية.

رابعًا: تهيئة الأساتذة

يتطلب تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة مهارة في تدريس اللغة الإنجليزية خاصة في إعداد المادة التعليمية واختيارها، كما يتطلب بعض المعرفة بمجال تخصص الطلاب [٢٥، ص٤٧٢]. وحيث إن بعض الأساتذة الذين يكلفون بتدريس الدورة لطلاب الدراسات العليا قد يكونون متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية العامة وليسوا متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، وقد تكون معرفتهم بمجال تخصص الطلاب محدودة جدًا، وقد يجدون صعوبة في فهم النصوص المتخصصة، وقد لا يدركون نوعية حاجة الطلاب إلى دراسة اللغة الإنجليزية والمهارات التي ينبغي أن يركزوا عليها، لذا فإنه من الضروري تهيئة الأساتذة لتدريس الدورة قبل بدئها، وذلك بعقد دورات تدريبية قصيرة تحت إشراف متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة وأساتذة في التخصص، بحيث يتعرفون على حاجات الطلبة (أي لماذا يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية) والمهارات القرائية والترجمية والدراسية الواجب تدريب الطلاب عليها، وأنواع النصوص المتخصصة التي ينبغي تدريب الطلاب على قراءتها وكيفية اختيارها.

خامسًا: المدة الزمنية للدورة

يتميز تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة بأن الطلاب يدرسون اللغة لمدة زمنية محددة، وذلك لأن تعلم اللغة الإنجليزية ليس غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة لاكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة يحتاجون إليها للنجاح في دراستهم أو أدائهم للمهنة في المستقبل. لذا فإنه من الضروري تحديد المدة الزمنية المطلوبة لاكتساب الطلاب للمهارات المرغوب فيها. وحيث إن الباحثة لا تستطيع تحديد المدة التي قد تراها مناسبة، لأن ذلك من صلاحيات الأقسام المعنية، لذا فإن المدة الزمنية للدورة المقترحة هي المدة الزمنية المحددة في الخطة الدراسية للقسم، أي فصل دراسي كامل بواقع ست ساعات في الأسبوع لأقسام كليتي الآداب والزراعة، وبين ١٢-٢٠ ساعة في الأسبوع لطلاب كلية العلوم الإدارية.

سادسًا: دور أستاذ الدورة

يعتمد نجاح الدورة بشكل رئيس على كفاءة الأستاذ القائم عليها. وحتى تتحقق

أكبر استفادة ممكنة للطلاب من الدورة، ينبغي أن يقوم الأستاذ بما يلي:

١ ـ توزيع الطلاب في مجموعة أو مجموعات تضم الطلاب ذوي التخصص الواحد معًا. وإذا اضطر إلى تدريس الطلاب ذوي التخصصات المختلفة معًا، عليه أن يتعامل مع الطلاب بشكل فردي وفقًا لحاجات كل طالب وتخصصه، وأن يعطي طلاب التخصص الواحد نصوصًا وواجبات في تخصصهم مع التركيز على التوجيه والتقويم الفردي.

٢ ـ تحديد مستوى الطلاب في فهم المقروء قبل بداية الدورة، وذلك باستخدام اختيار قبلي في القراءة يتكون من عدد من النصوص المختلفة في طولها ودرجة صعوبتها، ووضع أسئلة على كل منها تقيس بعض المهارات القرائية الأساسية مثل تحديد الفكرة العامة للنص أو لإحدى الفقرات، والتعرف على وتذكر الأفكار التفصيلية التي تدعم الفكرة العامة، وفهم وتذكر علاقات السبب والنتيجة والتسلسل الزمني للأحداث وسمات الشخصية، وفهم الأفكار المذكورة صراحة أو ضمنًا في النص وغير ذلك، حتى يحدد الأستاذ مستوى النصوص التي سيبدأ الطلاب بقراءتها. فإذا كان مستوى بعض الطلاب ضعيفًا في القراءة، فإنه من الضروري أن يبدأ الأستاذ بمرحلة تمهيدية لمدة تتراوح بين ٤-٦ أسابيع تكون مرحلة انتقال بين المستوى الحالي للطلاب والنصوص المتقدمة التي سيتدربون على قراءتها. بحيث يتدرب الطلاب على قراءة نصوص متخصصة مبسطة وقصيرة في البداية، وتنمية بعض المهارات القرائية الأساسية لديهم. ويمكن استخدام بعض كتب تعليم اللغة الإنجليزية لطلاب الزراعة أو الاجتماع أو الجغرافيا أو العلوم الإدارية المنشورة لهذا الغرض.

٣ ـ وضع خطة لتدريس الدورة تتمثل في ترجمة الأهداف والمهارات القرائية والترجمية والدراسية المذكورة أعلاه إلى برنامج تعليمي يتكون من أنشطة على مستوى المحاضرة واليوم والأسبوع، وجعل المحاضرات اليومية والأسبوعية ذات صلة ببعضها البعض، وتنظيم تسلسل تدريس المهارات وتوزيع المادة العلمية الخاصة بالدورة على المدة الزمنية للدورة، ومراعاة التدرج في مستوى صعوبة النصوص والمهام، وإعداد أنشطة وواجبات ومهام لتدريب الطلاب على المهارات.

٤ ـ اختيار المادة القرائية من الكتب والدوريات والتقارير ومستخلصات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه ودوائر المعارف والقواميس أحادية اللغة والنصوص الأدبية

والقصـــائـــد والـروايات والمسرحيات وفقًـا لتخصص الـطلاب. ولاختيار مراجـع ذات موضوعات مألوفة للطلاب يمكن استخدام مراجع من مرحلة البكالوريوس حتى يستعين الـطالب بمعلومـاته السابقة في التخصص للتنبؤ والتخمين وبالتالي فهم النص المقروء. ويمكن الاستعانة بأحد أساتذة التخصص أو بالطلاب أنفسهم في اختيار نصوص القراءة. وينبغي أن تكون النصوص متنوعة ومختلفة في طولها ومستوى صعوبتها.

٥ ـ إعداد المادة القرائية قبل البدء في تدريسها، وذلك بتحليل النصوص وتحديد المصـطلحات والتراكيب اللغوية والجمل الصعبة لمساعدة الطلاب على فهمها أثناء قراءة النص. وحيث إنه ليس من الممكن تدريب الطلاب على جميع المهارات القرائية والترجمية والـدراسية من خلال نص واحـد، لذا ينبغي التـدرج في تدريب الطلاب على المهارات المختلفة، وتدريب الطلاب على بعض مهارات في كل نص، واختيار نصوص متخصصة مختلفة تغطي جميع أنواع المهارات.

٦ ـ اختيار وسائل تعليمية وطرق تدريس تتناسب مع المهارة ونوعية النص الذي هو بصدد تدريسه. بالنسبة للوسائل التعليمية، فهي معروفة لأستاذ اللغة وتعتمد أساسًا على الرموز المكتوبة والجداول والرسومات البيانية والخرائط والأطالس والأفلام التعليمية وجهاز العـرض العلوي والزيارات الميدانية التي يمكن أن تدعـم أو تساعد الطلاب في فهمهم للنص المقـروء وغـيرهـا. ومن طرق التدريس التي يمكن استخدامها المناقشة، والعمل الفردي، والعمل في مجموعات صغيرة، وتكليف الطلاب بقراءة نص متخصص، وإعداد تقرير أو حل بعض الأسئلة التي تتطلب فهم الطالب لما يقرأ. ويمكن أن يكلف الطلاب بالبحث عن مصادر المعلومات المتخصصة في المكتبة والبحث عن مستخلصات أو مقالات تدور حول موضوع يهم الطالب في مصادر المعلومات الخاصة بذلك قبل كتابة التقرير أو الإجابة عن الأسئلة. ويمكن أن يقوم الطلاب بزيارة أو دراسة ميدانية صغيرة ويقرأون نصوصًا ذات صلة بموضوع الزيارة قبل الزيارة أو بعدها وإعداد تقرير خاص بذلك.

وتجـدر الإشارة إلى أنه ليس من الممكن تدريس المهارات القرائية بمعزل تام عن مهـارات الاستـماع والمحادثة والكتابة، بل يصحب تدريس القراءة استخدام للمهارات الأخرى مثل الاستماع إلى أسئلة الأستاذ، قيام الطلاب بالإجابة عن الأسئلة أو ترجمة فقرة شفهيًا، أو كتـابـة. أي أن الهدف من استخدام المهارات الأخرى هو التحقق من فهم

الطلاب للنص المكتوب أو مساعدتهم على فهمه.

إن الهدف من استخدام النصوص المتخصصة ليس تدريس محتوى النصوص (المعلومات الموجودة في النص) للطلاب، وإنما مساعدة الطلاب على تطبيق المهارات القرائية التي يستخدمونها باللغة العربية على النصوص الإنجليزية. وبإمكان مدرس اللغة أن يوظف معلومات الطلاب في التخصص لفهم فقرة صعبة أو للتعرف على معنى جملة أو مصطلح صعب.

عند قراءة النصوص المتخصصة، ينبغي التأكيد على المعنى العام للنص وليس على كل كلمة وجملة في النص ودراسة النص دراسة عميقة مستفيضة. أما بالنسبة للتراكيب والمصطلحات الصعبة، فيمكن تدريب الطلاب على تحليل الجمل الطويلة والمعقدة التركيب، وعلى استنباط معاني المصطلحات الصعبة بعدة طرق أثناء قراءة النص.

أثناء تدريب الطلاب على الترجمة، يقتصر التدريب على الترجمة التلخيصية أو ترجمة المعنى العام للنص، وليس من الضروري استخدام الترجمة الحرفية أو ترجمة كل كلمة وجملة في النص.

٧ ـ تهيئة جو الفصل بحيث يكون وديًّا يبعث على الثقة بالنفس ويشجع الطلاب على المحاولة وارتكاب الأخطاء. إذ من الممكن أن يتردد بعض الطلاب في التحدث أو الاشتراك في المناقشة في الفصل خوفًا من ارتكاب الأخطاء، ولأن قدراتهم في اللغة الإنجليزية أو في القراءة والفهم محدودة.

٨ ـ تقويم الطلاب والدورة. ويتمثل تقويم الطلاب في تحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء تعلمهم قراءة المراجع المتخصصة وإيجاد الحلول لها. لذا فإنه من الضروري استخدام التقويم الدوري جنبًا إلى جنب مع كل مهارة يتعلمونها وكل نص يتدربون على قراءته، مع إتاحة الفرصة للطلاب لارتكاب الأخطاء ومحاولة تصحيح أخطائهم بأنفسهم. أي أن على الأستاذ أن يتابع كل نشاط يقوم به الطلاب ويقدم لهم التغذية الرجعية اللازمة.

أما التقويم الختامي، فينبغي ألا يهدف إلى اجتياز الطلاب للدورة لأنها متطلب للاستمرار في برنامج الدراسات العليا، بل إلى التأكد من أن الطلاب قد اكتسبوا فعلاً المهارات القرائية والدراسية والترجمية التي سوف تمكنهم من متابعة دراستهم وقراءة المراجع المتخصصة وترجمة المعلومات اللازمة للمقررات والرسالة.

بالنسبة لتقويم الدورة، فيشمل تقويم المادة القرائية المختارة والأنشطة والواجبات من حيث مناسبة مستوى صعوبتها للطلاب وصلاحيتها لتدريب الطلاب على المهارات.

سابعًا: دور الطالب في الدورة

يتميز تعليم اللغة لأغراض خاصة بأنه يتمركز حول الطالب والهدف الذي يتعلم اللغة من أجله وتصمم الدورة وفقًا لأهدافه ومستواه وتخصصه. لذا فإنه من الضروري أن يكون للطلاب دور إيجابي فعال في الدورة وليس دور مستمع لما يقوله الأستاذ. فالطالب هو الذي يحدد المفردات والتراكيب الصعبة التي تعوق فهمه للنص ويستفسر عنها، وهو الذي يقرأ، ويتحدث، ويترجم، ويبحث عن إجابة الأسئلة في النص، ويحدد ما يصعب عليه، ويحل ما يكلف به من الواجبات، ويبحث عن مصادر المعلومات ويبحث عن نصوص تدور حول موضوع معين في أحد مصادر المعلومات في المكتبة، ويقوم بتصحيح أخطائه مرات ومرات.

خاتمـــة

تختلف دورات تعليم اللغــة الإنجليزية لأغـراض خاصــة عن برامج تعليم اللغة الإنجليزية العامة في أن الأولى تركز على الغرض الذي يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية من أجله، وتـركـز على مادة تعليمية ذات صلة بتخصص الـطلاب، وتـدربهم على مهارات يحتـاجـون إلى اكتســابها ولا تركز على جميع المهارات بالدرجة نفسها، وفي كون الطلاب راشدين ولديهم دافع قوي لتعلم اللغة. لذا فإن تصميم أي دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة يقوم أساسًا على حصر وتقدير حاجات الطلاب، أي تحديد الهدف الذي يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية من أجله، وتحديد مهارة لغوية معينة يحتاج الطلاب إلى اكتســابها، واختيار مادة تعليمية في تخصص الطلاب، وأنشطة من شأنها أن تنمي لدى الطلاب المهارة التي يحتاجون إلى اكتسابها.

ملحق رقم ١ . استبانة للتعرف على آراء طلاب وطالبات الدراسات العليا في الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة رأيك في الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية لطلاب وطالبات الدراسات العليا للتعرف على مدى استفادتك منها ولإلقاء الضوء على بعض نواحي القوة والقصور فيها، حتى نتمكن من تحسينها ورفع مستواها، ليتحقق لطلاب وطالبات الدراسات العليا في المستقبل أكبر استفادة ممكنة. لذا نرجو منك التكرم بقراءة كل سؤال بعناية، ووضع علامة √ أمام إجابة أو أكثر، كما نرجو منك الإجابة عن جميع الأسئلة.

(١) القسم: ....

(٢) المرحلة الدراسية:

١ ـ ماجستير ....

٢ ـ دكتوراه ....

(٣) أي الجوانب التالية ركزت عليها الدورة بصورة أكبر:

١ ـ الاستماع ....

٢ ـ المحادثة ....

٣ ـ القراءة ....

٤ ـ الكتابة ....

٥ ـ القواعد ....

٦ ـ الكلمات ....

٧ ـ الترجمة ....

٨ ـ البحث عن المراجع الإنجليزية في المكتبة ....

٩ ـ كتابة البحث باللغة الإنجليزية ....

١٠ـ اذكر جوانب أخرى ....

(٤) ما مدى استفادتك من نصوص القراءة التي استخدمت في الدورة:

١ ـ استفدت إلى حد كبير جدًا ....

٢ ـ استفدت إلى حد كبير ....

٣ ـ استفدت بدرجة متوسطة ....

٤ ـ استفدت إلى حد ما ....

٥ ـ لم أستفد على الإطلاق ....

(٥) ما مدى استفادتك من الواجبات الكتابية المصاحبة للنصوص المقروءة:

.... ١ ـ استفدت إلى حد كبير جدًّا

.... ٢ ـ استفدت إلى حد كبير

.... ٣ ـ استفدت بدرجة متوسطة

.... ٤ ـ استفدت إلى حد ما

.... ٥ ـ لم أستفد على الإطلاق

(٦) ما مدى استفادتك من الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية بشكل عام:

.... ١ ـ استفدت إلى حد كبير جدًّا

.... ٢ ـ استفدت إلى حد كبير

.... ٣ ـ استفدت بدرجة متوسطة

.... ٤ ـ استفدت إلى حد ما

.... ٥ ـ لم أستفد على الإطلاق

(٧) إذا كنت قد استفدت من الدورة المكثفة، فما هي في اعتقادك أسباب ذلك؟

....

....

(٨) إذا لم تستفد من الدورة المكثفة، فما هي في اعتقادك أسباب ذلك؟

....

....

ملحق رقم ٢. استبانة لتحديد حاجة طلاب وطالبات الدراسات العليا إلى دراسة اللغة الإنجليزية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

بين يديك استبانة تهدف إلى تحديد حاجتك إلى دراسة اللغة الإنجليزية أثناء دراسة مقررات الدراسات العليا وكتابة رسالة الماجستير أو الدكتوراه وحاجتك إلى اللغة الإنجليزية في حياتك العملية بعد التخرج، وذلك حتى نتمكن من التعرف على المهارات التي ينبغي تدريبك عليها أثناء دراستك للغة الإنجليزية في الدورة المكثفة، حتى تتحقق لك أكبر استفادة ممكنة من الدورة المكثفة.

والمطلوب منك أن تقرأ كل حاجة من الحاجات المذكورة في الاستبانة وتضع علامة √ أمام العبارة التي تشير إلى نوعية استخدامك للغة الإنجليزية.

(١) لماذا تحتاج إلى اللغة الإنجليزية أثناء دراستك للمقررات وإعداد الرسالة. (ضع علامة √ أمام إجابة أو أكثر):

.... ١ ـ لفهم المحاضرات.

.... ٢ ـ لتدوين الملاحظات أثناء شرح الأستاذ.

.... ٣ ـ لطرح الأسئلة باللغة الإنجليزية.

.... ٤ ـ للاشتراك في المناقشة في الفصل.

.... ٥ ـ لإلقاء بحث أو تقرير شفهي باللغة الإنجليزية أمام الزملاء في الفصل.

.... ٦ ـ لقراءة المراجع في تخصصك.

.... ٧ ـ لتدوين المعلومات اللازمة أثناء قراءة المراجع الإنجليزية المتخصصة.

.... ٨ ـ لترجمة المعلومات اللازمة للبحث أو للرسالة من المراجع الإنجليزية المتخصصة.

.... ٩ ـ للإجابة عن أسئلة الامتحانات باللغة الإنجليزية.

.... ١٠ـ لكتابة التقارير والبحوث باللغة الإنجليزية.

.... ١١ـ لكتابة الرسالة باللغة الإنجليزية.

١٢ـ اذكر احتياجات أخرى تراها مناسبة.

....

....

(٢) لماذا تحتاج إلى اللغة الإنجليزية في حياتك العملية بعد التخرج (ضع علامة/ أمام إجابة أو أكثر):

.... ١ ـ لفهم ما يقوله أحد المتخصصين الأجانب في الندوات والمؤتمرات والأفلام العلمية والتسجيلات . . . إلخ.

.... ٢ ـ لتدريس مواد في تخصصك باللغة الإنجليزية.

.... ٣ ـ لإلقاء تقرير باللغة الإنجليزية في الندوات والمؤتمرات.

.... ٤ ـ للتحدث مع أحد المتخصصين الأجانب في أحد موضوعات التخصص.

.... ٥ ـ للاستمرار في قراءة المراجع في التخصص.

.... ٦ ـ لترجمة المعلومات اللازمة للتدريس أو البحوث من المراجع الإنجليزية المتخصصة.

.... ٧ ـ لكتابة التقارير باللغة الإنجليزية.

.... ٨ ـ لكتابة المستخلصات باللغة الإنجليزية.

.... ٩ ـ لكتابة البحوث ونشرها في الدوريات الأجنبية.

١٠ـ اذكر احتياجات أخرى تراها مناسبة.

....

....

المراجـــع

[١] Baumgardner, R.J., D. Chamberlain, A.T. Dharmapriya, and B.W. Staley. "ESP for Engineers: Two Approaches." ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 612 (1985).

[٢] Sorensen, K. "Modifying an ESP Course Syllabus and Materials Through a Teacher - Planned Needs Assessment." ERIC Document Reproduction Service No. ED 275 196 (1985).

[٣] Gray - Richards, M., and E. Kirley. "English for the Health Sciences: Special Projects Report." ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 246 (1987).

[٤] Bynum, H. S. "English for Petrochemical Plant Operators." ERIC Document Reproduction Service No. ED 271 997 (1985).

[٥] Reynolds, M. J. "Communicative Syllabus Design the Topic and Task Approach." ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 559 (1981).

[٦] O'Flanagan, N. J. "A Program for Teaching and Learning to Read Professional Text in a Second/ Foreign Language at Siemens AG." ERIC Document Reproduction Service No. ED 224 329 (1982).

[٧] Bensoussan, M., and J. Golan. "English for Students of Mathematics." ERIC Document Reprouction Service No. ED 257 314 (1981).

[٨] Noss, R. B. "English for Diplomats." ERIC Document Reproduction Service No. ED 293 331 (1987).

[٩] Wallace, R. "Teaching English for the Professionals: English for Specific Purposes in ESL Undergraduate Composition Courses." ERIC Document Reproduction Service No. ED 304 904 (1988).

[١٠] Goodfellow, P. et al. "EST: Designing a Mini - course for Non-native Speakers of English in a Chemistry Lab Course. ERIC Document Reproduction Service No. ED 274 183 (1984).

[١١] Robinson, B. "Language for Communication Engineers: a Case Study in Two-way Curriculum Development." ERIC Document Reproduction Service No. ED 262 625 (1985).

[١٢] Tomizawa, S. "Designing an Intensive English Program for Business People: Curriculum and Courses." *ERIC Document Reproduction Service No. ED 344 485 (1991).*

[١٣] Eggly, S., and H. Schubiner. "A Course in Speaking Fluency for Foreign Medical Residents in the United States." ERIC Document Reproduction Service No. ED 344 485 (1991).

[١٤] Vivian, S. "ESP Nursing Assistants and Home Health Workers." *The ESP Journal*, 3 (1984), 165-70.

[١٥] Abo Mosallem, E. "English for Police - Officers in Egypt." *The ESP Journal*, 3 (1984), 171 81.

[١٦] Schleppegrell, M. "Economic Input: An ESP Program." *The ESP Journal*, 4 (1985), 111 19.

[١٧] Land, G. "A Made-to-measure ESP Course for Banking Staff." *The ESP Journal*, (1983), 161-71.

[١٨] Edelfelt, R. *Teacher Centers and Needs Assessment.* Washington, D.C.: National Foundation for the Improvement of Education, Teacher Center Project, 1980.

[١٩] Stufflebeam, D.L., C.H. McCormick, R.O. Brinkerhof and O.N. Cheryl. *Conducting Educational Needs Assessment.* The Netherlands: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1985.

[٢٠] Strevens, P. *New Orientations in the Teaching of English.* Oxford: Oxford University Press, 1977.

[٢١] Schleppegrell, M., and B. Bowman. "ESP: Teaching English for Specific Purposes." ERIC Document Reproduction Service No. ED 274 218 (1986).

[٢٢] Robinson, P. *English for Specific Purposes.* Oxford: Pergamon Press, 1980.

[٢٣] Mackay, R. "Identifying the Nature of the Learner's Needs." In R. Mackay and A. Mountford, eds. *English for Specific Purposes.* London: Longman, 1978.

[٢٤] Munby, J. *Communicative Syllabus Design.* Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

[٢٥] Rivers, W. *Teaching Foreign Language Skills.* 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

[٢٦] Richterich, R. and J.L. Chancerel. *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language.* Oxford: Pergamon Press, 1980.

[٢٧] Schmidt, M. F. "Needs Assessment in English for Specific Purposes: The Case Study". In L. Selinker, E. Tarone and V. Hanzeli, eds. *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble.* Rowley, MA: Newbury House, 1981.

[٢٨] Frydenberg, G. "Designing an ESP Reading Skills Course." *ELT Journal*, 36, No. 3 (1982), 156-63.

An ESP Program Model for Graduate Students at King Saud University Based on Academic and Occupational Needs

Reema Al-Jurf
Assistant Professor, Institute of Languages and Translation,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to design an English for specific purposes course for graduate students at the Colleges of Arts, Administrative Sciences and Agriculture, King Saud University, based on their academic and occupational needs to learn English. A two-part needs assessment questionnaire was administered to a sample of 137 students in the three colleges. It was found that students mainly need to learn English to read specialized material in English and to translate information required for their courses, research and thesis into Arabic. To meet students' needs, it was suggested that an ESP course for graduate students should focus on developing students' reading, translation and study skills. Students shoud read different types of authentic specialized texts. An orientation program should be used for ESP instructors. Students' proficiency level should be determined by a placement pre-test. Students of the same major should be grouped together. A 4-6 week intensive course should be used as a transition period for those students who are less proficient in English. The short course may focus on reading simplified and short specialized texts, and developing students' basic reading skills. Evaluation should aim at assessing students' ability to read authentic specialized texts and their ability to apply reading, translation and study skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٧-١٤٤ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية

محمد بن شحات الخطيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تزداد الحاجة في الوقت الحاضر إلى العناية بتقديم خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم. ذلك أن عددًا كبيرًا من حالات اللاتكيف الدراسي أو المهني أو الاجتماعي إنما يتسبب فيها القصور في تقديم هذه الخدمات. والتعليم الجامعي هو مصدر أساسي للقوى البشرية المؤهلة للعمل وللحياة مما يجعل لهذه الخدمات أهمية خاصة به. وقد عمد الباحث إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من طلبة الجامعات السعودية السبع بقصد التعرف على واقع خدمات التوجيه المهني بهذه الجامعات ومدى استفادة الطلبة منها. واستهدفت الدراسة الإجابة عن علاقة التوجيه المهني باختيار الطلبة للتخصصات الأكاديمية بالجامعات التي يدرسون بها، ومدى الارتباط بين هذه التخصصات وسوق العمل، ومدى إسهام التوجيه المهني في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو العمل ونحو الدراسة الجامعية ذاتها، وتحديد العلاقة بين التوجيه المهني السابق للطلبة على التحاقهم بهذه الجامعات، والتعرف إلى مدى إلمام الطلبة بالمهن القائمة بالمجتمع، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغيرات العمر ونمط المدرسة الثانوية والتقدير بالمرحلة الثانوية، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي بالجامعة، ونوع الكلية، فيما يخص وجهات نظر أفراد الدراسة من الطلبة. واقتصرت الدراسة على الطلبة البنين فقط، وطبِّقت خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٢هـ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة حوالي ٦٧٦ طالبًا يمثلون جميع الكليات بالجامعات السعودية. وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى أن هناك قصورًا واضحًا في وفرة أو كفاءة الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المهني بالجامعات، على الرغم من أن هناك قناعة من قبل أفراد الدراسة بأهمية تقديم هذا النوع من الخدمات. كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات إزاء موقف أفراد الدراسة من فقرات الاستبانة كنمط المرحلة الثانوية، والتقدير

في المرحلة الثانوية، والمستوى الدراسي بالجامعة، بينما لا تظهر هذه الفروق دلالة إحصائية للمتغيرات الأخرى. وأوصت الدراسة بأهمية إيجاد تنظيم أمثل للتوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة، باعتباره نظامًا متكاملاً وليس مجرد نشاط محدود يقدم ضمن إطار الخدمات الأخرى بالجامعات، مع العناية بإدارة هذه الخدمات والبحث العلمي في مجالها واعتماد المخصصات واللوائح الخاصة بتوفير هذه الخدمات وتنظيمها.

المقدمـــــــة

لقد تزايد عدد الطلاب المتقدمين للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية ذكورًا وإناثًا خلال السنوات القليلة الماضية بشكل مذهل، الأمر الذي يدل دلالة قوية على نمو بنية التعليم العالي بالبلاد بصورة ملحوظة، من ناحية، الأمر الذي تسبب في حدوث بعض الصعوبات المختلفة نوعًا وكمًا من ناحية أخرى، فخلال ما لا يزيد على سبعة عشر عامًا تطور عدد الطلبة المقبولين بالتعليم العالي من حوالي سبعة آلاف طالب عام ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ (١٩٦٩/ ١٩٧٠م) إلى حوالي مائة وسبعة آلاف وخمسمائة وثمانية وعشرين طالبًا وطالبة (١٠٧,٥٢٨) عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ (١٩٨٦/١٩٨٧م) وارتفع إلى حوالي (١١١,٠٨٢) طالبًا وطالبة عام ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ [١، ص١٣].

ولما كان هذا العدد كبيرًا مقارنة بعدد مؤسسات التعليم العالي بالبلاد وطاقاتها الاستيعابية، وصغر حجم قاعدة الطلب على كثير من المجالات الدراسية. وانعدام وجود المؤسسات الأهلية للتعليم العالي، فقد أدى ذلك إلى التأثير المباشر في قدرة هذه المؤسسات على تخريج المخرجات المناسبة كمًا ونوعًا. وبالرغم من ذلك فهناك أعداد كبيرة من الطلاب لم تستطع أن تستكمل مسيرة التعليم العالي فاضطرت إلى الانسحاب والتسرب بصورة كبيرة، حيث لم يتخرج من التعليم العالي حتى نهاية عام ١٤٠٦هـ سوى ٣٢٠٢٣ طالبًا وطالبة، على الرغم من أن عدد المتخرجين ذكورًا وإناثًا قد تضاعف في حد ذاته خلال الفترة نفسها إلى حوالي ستة عشر ضعفًا [٢، ص٨٩].

ويمثل الخريجون والخريجات من العلوم الإنسانية والاجتماعية ما يزيد على ٦٠٪ من إجمالي الخريجين، وحوالي ٢١٪ في مجال التربية، ١٩٪ موزعين على باقي التخصصات كالهندسة والطب والزراعة والعلوم الطبية ونحوها، وواضح ما يمكن أن يحدث في سوق العمل أن استمر الوضع على صورته هذه خلال السنوات المقبلة. ولما كان الأمر كذلك فإن

الأمـل معقـود على الباحثين وصانعي القرار في تبني سياسة وتنظيم يساعدان على ترشيد الطلب على التعليم العالي وحصره في المؤهلين له وربطه مباشرة بسوق العمل المتاحة أو المحتملة على أضعف تقدير. ولعل التوجيه المهني للطالب بمؤسسات التعليم العالي هو الوسيلة الأكثر وضوحًا في إعادة النظر في حاضر الطلاب ومستقبلهم المهني، وواقع التعليم العـالي ذاته ومستقبله في ظل التغيرات التقنية السريعة التي أخذت تطرأ على بنية العمل داخل البلاد. فقد لاحظ الباحث أن عددًا كبيرًا من العاملين في القطاعات المهنية المختلفة داخل البلاد من خريجي التعليم العالي يعملون في مهن لا تتفق تمامًا مع ما سبق تدريبهم عليه بمؤسسات التعليم العالي، مما يؤدي إلى صعوبات بالغة في تصنيف الفئات المهنية ذاتها وتحـديد المهـارات والقدرات اللازمة لهذه الفئات المختلفة. فعلى الرغم من الإقبال على التعليم العالي، إلا أنه لا يمكن القول إن الفرص الوظيفية المتاحة في السوق قد تشبعت أو أوشكت على ذلك من مخرجات التعليم العالي، خاصة إذا أعدنا النظر في مفهوم الكفاءة النوعية لخريجي التعليم العالي وأمعنا النظر في تطورات سوق العمل وزيادة كفاءتها النوعية كذلـك وبصـورة أكثـر دقة، فإن هناك نقصًا واضحًا جدًّا في الأيدي العاملة المحلية في المجـالات الفنية من خريجي التعليم العـالي بالبلاد، ويصعب سد العوز في هذا المجال استنادًا إلى تطورات السوق المحلية للعمالة خلال فترة طويلة قادمة. ومع كل هذا فإن هناك تشبعًا واضحًا في سوق العمل من مخرجات التعليم العالي في بعض المجالات، ولكن هذا التشبع ليس تشبعًا حقيقيًّا، فهو تشبع عددي يرتبط بطبيعة تصنيف الفئات المهنية ذاتها، وهذا يعني أحد أمرين، إما أن تكون سوق العمل في هذه المجالات التي أطلق عليها أنها متشبعة بمخرجات التعليم العالي غير متطورة ولم تواكب التغيرات المهنية والتقنية المعاصرة، وهذا يعني أنها ستظل تقليدية، ويظل العمل المتوقع منها تقليديًّا كذلك، وهذا بطبيعة الحال لا ينسجم مع طموحات البلاد في إحراز مزيد من التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وإما أن يكـون وراء ذلك صعوبات تتعلق بتخطيط القطاعات المهنية والقوى العاملة اللازمة لها بادىء ذي بدء. وفي كلتا الحالتين فإن الحقيقة يجب أن تظل ماثلة، ووفق المفهوم الإسلامي للعمـل، فإن العمل في حد ذاته هو شيء تحكمه إرادة الإنسان نفسه قبل أن تحكمه تغيرات البنية المهنية وسوق العمل ونحو ذلك مما قد يتسبب بشكل أو بآخر في حدوث مشكلات البطالة بنوعيها الظاهر والمقنع، أو مشكلات عدم التكيف المهني أو صعوبة مواكبة المتطلبات

المهارية للمهنة ومحوها. والأمر الأكثر صعوبة هنا هو أن هناك فائضًا مستمرًا وسيبقى مستمرا إلى وقت طويل من مخرجات التعليم العالي في بعض المجالات التخصصية ما لم يتم ترشيد الطلب على هذه التخصصات من ناحية، وإعادة النظر في تحديث تصنيف المجالات المهنية المرتبطة بهذه التخصصات [٣، ص٣١]. فعلى سبيل المثال، لو افترضنا أن هناك فائضًا من خريجي تخصص الإدارة العامة بالبلاد، يمكننا أن ننظر في طبيعة التصنيف المهني المتاح لخريجي هذا التخصص ونرى المجالات المهنية وتوصيفاتها المختلفة. ونرى مدى ارتباطها بكل توصيف، فإذا لم يتطابق تمامًا فإن ذلك يستدعي إعادة النظر في توصيف المهنة ذاتها أو إعادة النظر في طبيعة التخصص ذاته الذي تتلمذ فيه الخريج.

إن عملية تحليل المهن وتحليل المهارات التي يكتسبها المتعلمون بالبرامج الدراسية ليست عملية ضئيلة القيمة لتتم كل عشرين عامًا أو أكثر، إنها عملية فنية معقدة تستلزم التحليل الدائم في كل عام، ذلك أن البرنامج الدراسي الذي لا تحكمه التغيرات المهنية الطارئة في سوق العمل قد تكون أضراره أكثر من فوائده، كما أن فعالية البرنامج تحكمها استجابته لهذه التغيرات، وذلك تجنبًا لما يطلق عليه اليوم مشكلة «تقادم المعرفة.» ذلك أننا لو تأملنا البرامج الدراسية المتاحة اليوم في مؤسسات التعليم العالي، لوجدنا أكثرها يعيش هذه المشكلة. من أجل ذلك، فإن هناك عوامل كثيرة يمكن أن تلعب دورًا بارزًا في تقليص حدة مشكلات التخصص وزيادة المخرجات بصورة تفيض عن الحاجة من التعليم العالي وتحسين تطوير مدارك الطلاب عن أنفسهم وعن مجتمعاتهم وظروفها المتغيرة، ومن بين هذه العوامل التوجيه والإرشاد المهني لطلاب التعليم العالي.

مشكلة الدراسة

إن التوجيه المهني في ظل المتغيرات المهنية والتقنية المختلفة التي طرأت على البلاد أصبح ضرورة ملحة في جميع مؤسسات التعليم ومراحله، بل إنه يمكن القول إن أي برنامج للتعليم يفتقر إلى توافر خدمات التوجيه المهني هو برنامج ناقص. ومدلولية النقص هنا واسعة الاتجاهات، إذ يمكن أن يكون النقص في أهداف البرنامج، وفي استراتيجياته، وفي محتوياته، وفي ارتباط محتوياته بالبيئة، وفي كفاءة القائمين عليه، من إداريين ومعلمين وفنيين، وفي وسائل وأدوات تقديمه كذلك. ومؤسسات التعليم العالي حاليًا تعتبر مصادر العمالة المحترقة الأكثر فعالية كما يفترض أن تكون؛ على الرغم من ذلك، فإن هذه

المؤسسات ـــ علاوة على ما تعانيه من مشكلات في برامجها الدراسية ومدى ارتباطها بسوق العمل وكفاءتها ـــ، فإن الدارسين بها قلّ أن تكون لديهم قناعة فعلية بما يدرسونه، ومعرفة واضحة لما سوف يعملونه بعد تخرجهم، وإدراك جيد لما هو متاح خارج حدود المؤسسة التعليمية العليا من مجالات مهنية مناسبة لرغباتهم وميولهم وقدراتهم ومهاراتهم وتخصصاتهم، الأمر الذي يتسبب في حدوث عدد من الصعوبات لهم ولمجتمعهم. وتنحصر مشكلة الدراسة هنا في التعرف على واقع التوجيه المهني لطلاب الجامعات ومدى إدراكهم لمتطلبات السوق المهنية من المتخصصين ومدى ارتباط تخصصاتهم بهذا السوق.

أهداف الدراسة

يهدف الباحث إلى دراسة واقع التوجيه المهني بمؤسسات التعليم الجامعي من حيث توافر خدماته، وفعالياتها، وعلاقتها بقناعة الطلاب بالتخصصات الدراسية التي يدرسونها بهذه المؤسسات، ومدى الارتباط بين التخصصات وسوق العمل والتوجيه المهني السابق على الالتحاق بالجامعة والتوجهات الطلابية نحو العمل من جهة، ونحو الدراسة من جهة أخرى، ومدى إلمامهم بالمهن القائمة بالمجتمع، والتعرف على مدى الاختلاف في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة لهذه القضايا باختلاف المتغيرات.

أهمية الدراسة

يتوقع الباحث أن تسهم الدراسة في دعم فلسفة وأهمية توافر برامج التوجيه المهني بمؤسسات التعليم الجامعي بالمجتمع المحلي للمملكة العربية السعودية، كما يتوقع أن تستفيد الأجهزة المعنية بالتعليم العالي، كوزارة التعليم العالي، ووزارة التخطيط، ومجلس القوى العاملة، من نتائج الدراسة في تخطيط خدمات التوجيه المهني للطلاب حاليًا أو مستقبليًا بما يعود على المجتمع بالفائدة والنفع.

تساؤلات الدراسة

س ١ ما علاقة التوجيه المهني باختيار الطلبة للتخصصات الأكاديمية بالجامعة التي يدرسون بها؟

س ٢ ما مدى الارتباط بين التخصصات الأكاديمية وسوق العمل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

س ٣ ما مدى إسهام التوجيه المهني بالتعليم الجامعي في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو العمل ونحو الدراسة الجامعية من وجهة نظرهم؟

س ٤ ما علاقة التوجيه المهني السابق للطلبة بالتحاقهم بالجامعات من وجهة نظرهم؟

س ٥ ما مدى توافر خدمات التوجيه المهني بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

س ٦ ما مدى إلمام أفراد عينة الدراسة بالمهن القائمة بالمجتمع من وجهة نظرهم من خلال خدمات التوجيه المهني المقدمة لهم بالجامعات؟

س ٧ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات «العمر، نمط المدرسة الثانوية السابق على الالتحاق بالجامعة، التقدير بالمدرسة الثانوية، المستوى الدراسي، المعدل الأكاديمي بالجامعة، نوع الكلية التي يدرس بها الطالب بالجامعة» على محاور الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة الجامعات السعودية البنين فقط.

مصطلحات الدراسة

التوجيه المهني

يقصد بالتوجيه المهني «مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله ودوافعه وخططه بالنسبة للمستقبل.» ويعرفه لندن على أنه خدمة تتعلق بالاختيار المهني وتخطيط المستقبل المهني والإعداد له والتكيف معه بالنسبة للطلاب بالمراحل الدراسية وأنماط التعليم المختلفة [٤، ص٢]. ويرى عبدالرحمن العيسوي أنه، على الرغم من وجود العديد من التعريفات المحددة للتوجيه والإرشاد المهني، إلا أنه في النهاية يختلف في تعريفه من حقل إلى حقل من العلوم، فمن الأفراد من ينظر إلى التوجيه المهني على أنه

خدمة تقدم لمساعدة الناس ليقيموا تكيفهم الاقتصادي المقنع . وينظر إليه آخرون على أنه أداة وقائية وعلاجية لطلاب المدارس أمام مشكلات التكيف الاجتماعي والشخصي [٥، ص٩٥] .

التخصص الدراسي

هو البرنامج الدراسي الذي يمثل «نوع التعليم والتدريب» الذي يدرسه الطالب، إما عن قناعة ذاتية أو عن طريق توجيهه إلزامًا لدراسته .

القناعة الذاتية بالتخصص

هي درجة الرضا التي تتولد عند الطالب في مجال تخصصه ومدى تكيفه مع البرنامج الدراسي، ومدى إشباع البرنامج الدراسي لحاجات الطالب وميوله ورغباته .

سوق العمل

هي الفرص المهنية والحرفية المتاحة في البيئة الاجتماعية المحلية أو الوطن القائمة على مبدأ العرض والطلب .

التقديرات الدراسية

هي معدلات الإنجاز الأكاديمي للطلاب خلال فترة زمنية معينة من دراسة برنامج دراسي معين أو عند الانتهاء منه .

المعلومات المهنية لدى الطالب

هي مدى توافر الثقافة المهنية لديه من خلال المصادر المحلية أو الشخصية ويشمل ذلك معرفته بالمهن المتاحة بالمجتمع الذي يعيش فيه ومتطلبات المجتمع المهنية وكيفية الحصول على الفرص المهنية المتاحة .

الدراسات السابقة

هناك دراسات عديدة أجريت في مجال التوجيه المهني وشملت بعض هذه الدراسات التعليم العام وبعضها الآخر التعليم العالي. ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي:

دراسة علي محيي الدين عبدالرحمن راشد عام ١٤١٠هـ

استهدفت الدراسة بحث واقع التوجيه والإرشاد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال تبيان خدمات برنامج التوجيه والإرشاد الجامعي، ومجالات الإرشاد، وأجهزة التوجيه والإرشاد ومهامها، وأدوار المرشدين الطلابيين، وأهم الأسس والمبادىء العلمية والسلوكية للمرشد، وأساليب التوجيه والإرشاد بالجامعة، وهي دراسة نظرية [٦].

دراسة نادية الشريف ومحمد عودة محمد عام ١٩٨٦م

واستهدفت الدراسة بحث مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية بجامعة الكويت لتحديد أهم المشكلات التي تتطلب أولوية معينة في دراستها وتقديم الخدمات الإرشادية بشأنها للطلبة. وطبِّقت الدراسة على حوالي ٢٩٦ طالبًا وطالبة، وتوصل الباحثان إلى أن هناك مشكلات متنوعة مختلفة في الأهمية تتسبب في حدوث التوتر والقلق النفسي لدى الطلبة، منها مشكلات تتعلق بالجوانب الشخصية والجوانب الدراسية والجوانب الصحية والجوانب الإرشادية ذاتها والجوانب المتعلقة بالقيم [٧].

دراسة عبدالرحمن العيسوي عام ١٩٨٦م

واستهدفت الدراسة التعرف على الوسائل المستخدمة في عملية التوجيه التربوي في التعليم العالي مع تحديد بعض الاعتبارات الخاصة بأسس وقواعد التوجيه التربوي والمهني في العالم العربي بالتعليم العام والعالي على السواء، موضحة أهمية بعض المقاييس المستخدمة في عمليات التوجيه المهني والتربوي لتحديد أو الكشف عن ميول الطلبة الدراسية والمهنية [٥].

دراسة عبدالله بوبطانة عام ١٩٨٧م

استهدفت الدراسة بحث التوجيه والإرشاد التربوي والمهني من خلال نماذج من التجارب الدولية والعربية، وأوضحت كيفية اختلاف مفاهيم التوجيه والإرشاد وأغراضها،

وهي الغرض الاستقراري والغرض التنسيقي والغرض التكيفي. وبين الباحث أن تطبيق هذه الأغراض يعد مسألة متعذرة بسبب الإمكانات المادية والبشرية غير المناسبة لهذا التطبيق [٨، ص ص٢٩-٤٢].

دراسة أحمد توفيق شاولي عام ١٤٠٣هـ

واستهدف الباحث تقديم نموذج مقترح للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني يمكن تطبيقه في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مبني على الظروف والعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية السائدة بالبلاد. وبين الباحث أن كفاءة خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني بالتعليم العام تعتمد على حسن الاتصال واستمراريته بين المرشد والمستفيد [٩].

دراسة فاخر عاقل عام ١٩٨٩م

واستهدفت الدراسة توضيح دور الإرشاد والتوجيه المهني في توجيه الطلبة نحو العمل. وبيّن الباحث أهمية التوجيه المهني وسبل تقديمه وأدوار القائمين عليه وعلاقته بالتربية. كما بين أن اختيار نوع الدراسة والتكيف مع الدراسة والانتقال من الدراسة إلى سوق العمل هي أبرز المشكلات التي تتعرض لها خدمات التوجيه المهني التي يرى الباحث ضرورة تقديمها بصورة تعاونية بين الأطراف المختلفة ذات العلاقة بالطالب (المنزل ـ المدرسة ـ جهات العمل) [١٠، ص ص٨٤-٩٤].

دراسة ستوني وسكوت Stoney and Scott عام ١٩٨٤م

واستهدفت الدراسة تبيان الأطر النظرية والبنائية للتوجيه المهني في الكليات ومعاهد البوليتكنيك. وأوضح الباحثان الفئات المسؤولة عن تقديم خدمات التوجيه المهني داخل هذه الكليات والمعاهد، والأساليب التي تنتهج عادة في مثل هذه الخدمات، والمعلومات اللازمة لهذه الخدمات، ومطالب الطلبة الذين يحتاجون إليها، والتعاون المطلوب بين الكليات والمعاهد وجهات العمل. وسلط الباحثان الضوء على المنظور المستقبلي لخدمات التوجيه المهني بهذه الكليات والمعاهد [١١].

دراسة محمد سيد حافظ عام ١٩٩٢م

واستهدفت الدراسة التعرف على تقويم الطلبة القطريين للمهن المختلفة واتجاهاتهم نحو المستقبل المهني. واعتمد الباحث في جمع مادة موضوعة على استبانة وزعت على ٢٠٠ طالب وطالبة موزعين على كليات جامعة قطر الست، وتضمنت إلى جانب التساؤلات الخاصة بالسن والنوع والكلية بندًا خاصًا بتوقعات الطلبة للعمل في قطاعات معينة، وبندًا خاصًا بأهم العوامل المتصلة باختيارات طلبة الجامعة للوظيفة المناسبة لهم، والتصورات المختلفة حول القيمة التي يوليها الطلبة للعثور على مهنة يزاولونها مستقبلاً، وبندًا ثالثًا يختص بطرح أفضليات العمل في الوظائف المناسبة (الاختيار المهني) وعلاقة ذلك ببعض العوامل الشخصية والمجتمعية. وكشفت الدراسة عن أن الطلاب يميلون إلى الكليات النظرية، وأنهم يتوقعون العمل في الدوائر الرسمية للدولة، ويعتقدون أن أهم معايير الحصول على الوظيفة المناسبة هي درجة التحصيل والحصول على شهادة أكاديمية أعلى من الدرجة الجامعية الأولى، ويُؤثرون العمل بالقرب من مناطق إقامة عوائلهم، ويمنحون النمو المهني في قطاع التخصص والراتب أهمية بالغة في اختيار العمل المناسب [١٣].

وهناك علاوة على هذه الدراسات، دراسات أخرى حول التوجيه المهني بالتعليم العام، وهي لا تختلف في مدلولاتها كثيراً من حيث التركيز على ضرورة تقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني بالتعليم العام وفق منظورها الشامل، أو من حيث النتائج التي توصل إليها الباحثون، وهي بذلك تؤكد الحاجة إلى الدراسة الحالية ودراسات أخرى عديدة حول العناية بالتوجيه المهني بالتعليم الجامعي.

الإطار النظري

هناك كثير من المناقشات العلمية تدور حول مدى الارتباط بين المهارات التي يتعلمها المتعلمون وبين إمكانات وقدرات المتعلمين أنفسهم، جنبًا إلى جنب مع المحتويات التي تتضمنها المقررات والبرامج التعليمية التي تتضمن هذه المهارات. ومع ذلك فإن التطورات الحديثة للبرامج التعليمية ولسوق العمل جعلت من الضرورة إيجاد نوع آخر من الارتباط يتم بين قدرات المتعلمين ومحتويات البرامج التعليمية من جهة، وبين احتياجات ومتطلبات المؤسسات الصناعية والتجارية والمهنية المختلفة من جهة أخرى. وفي الوقت الذي وجدت فيه كليات علمية لتحقيق هذه الغاية تهدف إلى الإسهام في عملية نقل المتعلم من المدرسة

إلى عالم العمل والمهنة، فإن كثيراً من الظروف الاقتصادية وغيرها المحيطة بهذه المستجدات لم تكن لتسهل مهمة هذه الكليات كما كان مؤمّلاً لها. بل إن هذه الظروف نفسها كانت سببًا جوهريًا في الضغط على هذه الكليات (كليات التعليم المستمر، كليات التعليم العالي ومعاهد أو كليات البوليتكنيك) لكي تعمل على إعادة تنظيم برامجها وإداراتها وغاياتها بل والطلبة الذين يمكن أن تخدمهم. وعلى الرغم من وجود العديد من الباحثين والتربويين والنفسيين الذين وضعوا كثيراً من التصورات الفكرية الحديثة لمعالجة قضية الارتباط بين الخبرة التعليمية وقدرات المتعلم من جهة وبين احتياجات سوق العمل. وقد بدأ التوجيه في أصله الحديث محددًا في المجالات المهنية بشكل استقلالي عن المدارس والبرامج التربوية على يد فرانك بارسونز عام ١٩٠٨م عندما قام بتأسيس مكتب للتوجيه المهني ببوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، ثم قام بوضع كتاب له بعنوان «اختيار المهنة،» فأطلق عليه نتيجة له مسمى «أبو التوجيه المهني» [١٣، ص٦]. وظهرت تبعًا لذلك بعض الأنشطة ذات العلاقة كان أبرزها عقد أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني ببوسطن وصدور أول مجلة للتوجيه المهني عام ١٩١٠م، وإنشاء الجمعية القومية الأمريكية للتوجيه المهني، وإنشاء مكتب المعلومات المهنية والتوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية عام ١٩٣٩م. أما في إنجلترا فقد واكبت عناية المسؤولين بالتوجيه المهني الجهود الأمريكية. فقد تم خلال الفترة من عام ١٩٠٩م إلى عام ١٩٢١م إنشاء المعهد القومي لعلم النفس الصناعي ليباشر مهام التوجيه والإرشاد لتلاميذ المدارس المختلفة [١٣، ص ص٧-٩].

وقد عني الباحثون والباحثات كثيراً بقضايا التوجيه والإرشاد الطلابي وأنماطه المختلفة. ومن أكثرهم تأثيراً هم جينزبيرج عام ١٩٥١م [١٤]، وسوبر عام ١٩٥٣م [١٥]، وكرامبولتز عام ١٩٧٩م [١٦]، الذين كانت لمرئياتهم الأثر الأكبر في ظهور اتجاهين جوهريين يقوم عليهما هذا الارتباط بين المتعلم والبرنامج وسوق العمل [١١، ص ص٣-٥] وهما:

١ ـ اتجاه ينتقل بالفكر القائم من الشكل المباشر إلى الشكل غير المباشر على يد روجرز Rogers [١٧] ونيوسم Newsome [١٨] اللذين أكدا على أهمية العلاقة المتنامية بين الموجه والمستفيد لمساعدة المستفيد، على أن يكون إدراكًا لنفسه وإمكاناته ليتعلم المهارات المناسبة لهذه الذات وهذه الإمكانات وليضلع بمسؤولية اتخاذ قراراته حيال مستقبله.

٢ ـ اتجاه موازٍ للاتجاه الأول يركز على التعلم وعلى أهمية التربية من أجل المستقبل المهني ضمن إطار النمو المهني ذاته. ومن أنصار هذا الاتجاه واتس عام ١٩٧٧م [١٩]، الذي كان من أوائل الذين نادوا بأهمية اضطلاع الكليات عبر معلميها، والمؤسسات المهنية، بمسؤوليات مشتركة نحو التوجيه والإرشاد المهني للمتعلمين.

كما أن كتابات كل من جليسون Gleason ماردل Mardle عام ١٩٨٢م [٢٠] حول الاختيار المهني وغيرهم كان لها أثر كبير في التأثير على اتجاهات التوجيه والإرشاد المهني خاصة، وأن مثل هذه الكتابات كانت ترى أنه ليس المقصود بالتوجيه والإرشاد المهني هو العناية بالطموحات والتوقعات غير الواقعية عند الأفراد ولكن المقصود هو مساعدة الأفراد على التكيف بنجاح ضمن إطار نظام الفرص المتاحة لهم.

على أن معظم نظريات التوجيه المهني وقواعده تقع ضمن دائرتين كبيرتين هما [١١]:

١ ـ المنهج البنائي

٢ ـ المنهج المعتمد على عمليات التوجيه ذاتها

حيث يقوم المنهج البنائي على أساس النظر إلى الخصائص والحقائق المختلفة المحيطة بالفرد المستفيد والبيئة التي ينتمي إليها والعلاقة بينه وبين هذه البيئة، بينما يقوم المنهج المعتمد على عمليات التوجيه ذاتها على أساس النظر إلى أن عملية اتخاذ القرار حول المستقبل المهني هي عملية متنامية مستمرة لوقت طويل وليس مجرد عملية وقتية تغطي فترة زمنية محددة.

ولما كانت الجامعات هي مؤسسات تخصصية تُعدّ المحترفين المتخصصين، فإن من الضرورة بمكان أن تجعل عملية الالتحاق ببرامجها عملية مقننة بحيث تكون محتويات هذه البرامج مناسبة أو متوافقة مع متطلبات القوى العاملة من جهة، وبحيث تكون محققة لرغبات وإمكانات حقيقية عند الملتحقين بها من جهة أخرى [٢١، ص ص٢٥-٢٧].

والدراسة الجامعية — حتمًا — لها كثير من الخصائص والمزايا. فإذا حصل الخريج على الشهادة الجامعية فإنه بلا شك — بموجب سلم الأجور — يستحق أجرًا أعلى من أقرانه الذين هم دون مستوى الشهادة الجامعية. كما أن الدراسة الجامعية يفترض أن تزود الدارس بفهم أوضح وتقدير أكبر للخالق سبحانه وتعالى الذي وهبنا الطبيعة بما فيها، والذي وهبنا حياتنا لنستمتع بهذه الطبيعة ونفكر فيها ونوحّده ونحقق حسن الاستخلاف عليها. ويفترض أيضًا أن تزود الدراسة الجامعية الدارس بالمفاهيم النظرية والعملية التي

تجعل منه إنسانًا مواطنًا صالحًا راشدًا في سلوكه وتصرفاته. بل إن الدراسة الجامعية تساعد الدارس أصلاً على أن يكون له دور مهني معين ضمن إطار المهن المهمة للمجتمع. على أن كثيراً من ذلك قد تغير الآن وأصبح كثير من الملتحقين بالمهن الفنية المهنية قادرين على الاستمتاع بأجور أكثر ارتفاعًا من أجور الجامعيين، الأمر الذي يجعل من الدراسة الجامعية أمرًا يستحق التوقف عنده قليلاً لمعرفة ما إذا كانت هذه الدراسة تحقق للفرد ما يصبو إليه ذاتيًا ومهنيًا، ذلك أن كثيراً من هؤلاء الذين يدرسون بالجامعات حاليًا قد لا يكون لديهم سبب عقلاني واضح لوجودهم بها! ولذلك توجد أعداد كبيرة من هؤلاء ينتهي بهم الأمر إلى التسرب، وأعداد أخرى تبقى في البرنامج التعليمي الجامعي مددًا طويلة للغاية وقد يغير بعضهم برنامجه إلى برنامج آخر، كما أن كثيراً منهم ينتهي به الأمر إلى بطالة ظاهرة أو مقنعة نظرًا لتشبع المتاح من الفرص الوظيفية بالمتخصصين المعينين في حقله. وبهذا يتضح أن مرد هذه العقبات يكمن في الافتقار إلى فهم واضح من قبل المتعلمين لذاتهم وإمكاناتهم ولمتطلبات سوق العمل والقوى العاملة والتغيرات الاقتصادية والتقنية المتنامية السريعة. وما التوجيه المهني إلا خدمة مهمة للغاية لتزويد المتعلمين — على اختلاف نوعياتهم — بهذا الفهم الذي ينقصهم لكي يتمكنوا من جعل التعليم ذا مغزى في حياتهم ولحياتهم وحياة مجتمعهم، وليتمكنوا من الخروج من الدائرة المغلقة التي تحيط بالتعليم الجامعي من خلال الضغوط الأسرية على الأبناء أو الضغوط الذاتية للمتعلمين أنفسهم الذين لا ينظرون إلى هذا النوع من التعليم إلا على أنه شيء جميل لكي يحصلوا عليه. في الحقيقة إن الجامعات في كثير من المواقع بحكم هذه الضغوط وغيرها مما يحيط بالعملية التعليمية لم تعد قادرة أو صالحة لإعداد المحترفين والمتخصصين من خلال عدد ضخم من برامجها الحالية. فحملة الشهادات الجامعية — عبر نظرة سريعة — لم يُعدّوا أساسًا للعمل كما كان مفترضًا أن يكون، ولم يُعدّوا لحياة دنيوية أو أخروية. وقليل أولئك الذين تتاح لهم فرص الممارسة الحقة لما تعلموه، خاصة وأن هناك بروقراطيات إدارية وفنية كثيرة تعوق هذه الممارسة تكتظ بها المؤسسات المختلفة التي يلتحق بها هؤلاء الخريجون الجامعيون.

ولا يعني هذا بالضرورة أن التوجيه المهني سيحقق ما عجز عن تحقيقه التعليم الجامعي ذاته، بل يعني بالضرورة بأنه لا غنى — على الإطلاق — عن اقتران هذا التعليم الجامعي بجميع أنواع التوجيه والإرشاد، وخاصة التوجيه المهني في تنظيمه الشمولي الواسع

الذي يقوم على مبدأ الاستمرارية القائمة على الأبعاد الضرورية التالية [٢٢]:

١ ـ **المبادأة**: وتعني قيام الموجه أوالمرشد باتخاذ إجراءات أولية نحو عملية التوجيه والإرشاد المهني للمستفيدين.

٢ ـ **التوجيه والنصح**: طرح الموضوع طرحًا موضوعيًا هادفًا وإبداء المرئيات.

٣ ـ **التعليم**: تدريس المستفيد تدريسًا يتم فيه إرشاده.

٤ ـ **الإبلاغ**: تزويد المستفيد بما هو قائم ومتاح وظاهر.

٥ ـ **الإرشاد**: ويعني مباشرة عملية التوجيه والإرشاد المهني في صورتها الدقيقة.

على أن مهمة الإرشاد المهني تتجاوز حدود مهمة التوجيه المهني كثيراً. إذ يعرف الإرشاد المهني على أنه عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنته وذلك للتأهيل لها والدخول في العمل والتقدم والترقي فيه، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني [١٣، ص٣٤]. ولذلك تقوم مهام الإرشاد المهني على أساس تقديم الخدمات التالية [١٣، ص ص٣٥-٣٧]:

١ ـ المزاوجة بين الفرد والمهنة vocational fitness

٢ ـ التربية المهنية

٣ ـ تحليل العامل

٤ ـ تحليل العمل

٥ ـ الإعداد المهني (التأهيل المهني)

٦ ـ التدريب المهني

٧ ـ التشغيل

٨ ـ الاستقرار في العمل

٩ ـ الترقي

١٠ـ التوافق المهني

ومع أن هذه الخصوصية للإرشاد المهني تبدو واضحة تمامًا، إلا أن بعض الباحثين لا يميلون إلى تبنيها إلا من الناحية النظرية فقط، وذلك أن التطبيقات العملية للتوجيه التربوي والتعليمي وللتوجيه المهني وللتوجيه الاجتماعي لا يمكن الفصل بينها فهي متداخلة، وجميعها يستهدف مساعدة الفرد على التكيف مع بيئته باعتبارها وحدة متكاملة

[٢٣ ، ص٢٥٢] . ومن هنا يحدد سيد عبدالحميد مرسي أهداف التوجيه المهني فيما يلي :

١ ـ مساعدة الفرد على تحديد أهدافه المهنية التي تتفق مع قدراته وميوله وحاجاته الاجتماعية وتدريبه للاستعداد للعمل في المهنة التي يختارها لنفسه وتلائمه ومتابعته أثناء العمل لضمان اضطراد نجاحه .

٢ ـ استنباط الصفات والخواص الجسمية والعقلية اللازمة لنجاح الفرد في حياته العملية .

٣ ـ تنمية روح الاحترام والتقدير للأعمال المفيدة للمجتمع وبث الرغبة في العمل مما يعين الفرد على أن يتخذ مكانه المناسب في المجال المهني .

٤ ـ النظر بعين الاعتبار إلى استغلال وقت الفراغ في كل نشاط يعود على الفرد، كما أن بعض الباحثين يؤكدون على أن اكتساب الخبرات المهنية من خلال النشاط التعليمي المنهجي واللامنهجي من شأنه أن يدعم خدمات التوجيه المهني بل ويحقق أهدافها [٢٤ ، ص ص١٧-٣٨] .

ويرى عزت جرادات أن التوجيه والإرشاد المهني يقومان على عدد من المرتكزات التي تعتبر ضرورية لتحديد هويته وهي :

١ ـ مساعدة الفرد وحماية (فرديته) وتطوير ذاته .

٢ ـ توفير الخدمات الإرشادية والمهنية لجميع الأفراد المتعلمين ولمختلف المراحل التعليمية .

٣ ـ استمرارية الخدمات الإرشادية والمهنية (الوقائية والعلاجية) .

٤ ـ تكامل الخدمات الإرشادية والمهنية مع فعاليات العملية التربوية .

٥ ـ تقويم الخدمات الإرشادية والمهنية بشكل مستمر ومتواصل [٢٥ ، ص٥٧] .

كما يرى جرادات وغزالة أن الإعداد للحياة أضحى رهنًا في شكل من أشكاله الأساسية للتوجيه المهني وذلك من خلال الاعتبارات التالية :

١ ـ أن التوجيه المهني يسعى إلى توسيع آفاق معارف الطلبة عن عالم العمل والمهن .

٢ ـ أن التوجيه المهني يساعد الطلبة على إدراك العوامل المؤثرة في عالم العمل وظروفه المتغيرة .

٣ ـ أن التوجيه المهني يكسب الطلبة احترام العمل وتقدير أهميته وجدواه اجتماعيًا واقتصاديًا ويساعدهم على إدراك القيم المرتبطة بالعمل والحياة [٢٦، ص١٤].

ويتفق أحمد التل مع ما ذهب إليه جرادات وغزالة حول أهداف التوجيه المهني، إلا أنه يرى أن نجاح تحقيق هذه الأهداف يتوقف على حسن استخدام الإمكانات المتاحة في البرنامج التعليمي العام، والخطة الدراسية ووسائل الإعلام باعتبارها برامج تربوية موازية، والنشاطات التربوية باعتبارها ذات اهتمام خاص بالمدارس المختلفة. كما يرى أن خدمات التوجيه المهني تعتمد كثيرًا على أساس توفير سجل الطالب الشخصي في المدرسة، وتوفير خدمة الإرشاد، وخدمة المعلومات وخدمة اختيار المهنة وخدمة المتابعة. وبهذا فإنه يتفق أيضًا مع ما ذهب إليه سيد المرسي وغيره من حيث تداخلية مفهومي التوجيه والإرشاد المهني والتوجيه التعليمي والاجتماعي [٢٧، ص ص٢٨-٣٥].

التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية

استدل الباحث من خلال الزيارات الميدانية إلى الجامعات السعودية السبع على أن جامعة واحدة فقط من بين هذه الجامعات هي التي يتوافر بها نشاط إداري متميز للعناية بالتوجيه المهني للطلبة الملتحقين بها، وهي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالمنطقة الشرقية من البلاد. حيث يوجد هناك نشاط إداري تحت مسؤوليات مكتب الخريجين يمارس نشاطاته في هذا الصدد تحت مسمى «يوم المهنة.» وهذا النشاط له فعاليات عديدة للغاية، أهمها اجتماع مندوبي المؤسسات والشركات والأجهزة المهنية المختلفة مع الطلبة والمسؤولين في فترة زمنية محددة يعلن عنها مسبقًا لكي يتم تعريف الطلبة بمقتضيات المهن المختلفة في هذه المؤسسات والشروط والمواصفات والأجور والحوافز والمزايا الأخرى المتعلقة بذلك والتخصصات المرغوب لديها. كما أن هناك أنشطة متميزة للمتابعة يقوم بها هذا المكتب يتعرف من خلالها على الطلبة المتخرجين وطبيعة المهام التي يزاولونها بعد تخرجهم، ومدى فعاليتها ومواكبتها لتلك المهام، ومدى ارتياح رؤسائهم لقدراتهم وخبراتهم، وما إذا كانت هناك مقترحات خاصة بتنظيم العمل الأكاديمي والمهاري والميداني للدارسين بالتخصصات المعنية المختلفة. وتقع هذه الأنشطة ضمن إطار عمل عمادة الخدمات التعليمية [٢٨، ص٥٨]. وتنفيذًا لسياسة خدمات الطلبة بالجامعة، فقد عملت عمادة شؤون الطلاب

(مكتب الخريجين) على إصدار دليل الفرص الوظيفية لخريجي الجامعة الذي يراعى فيه عادة تجدد المعلومات المختلفة سنويًا [٢٩].

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث عمد الباحث إلى تصميم استبانة مكونة من عدد من الأسئلة تتصل بمجموعة من المحاور الرئيسة على النحو التالي:

١ ـ سبل اختيار الطلاب لتخصصاتهم الأكاديمية
٢ ـ الارتباط بين التخصص الأكاديمي وسوق العمل
٣ ـ اتجاهات الطلاب نحو العمل
٤ ـ اتجاهات الطلاب نحو الدراسة
٥ ـ التوجيه المهني السابق على الدراسة الجامعية
٦ ـ التوجيه المهني بالجامعة
٧ ـ المعلومات المهنية لدى الطالب

كما اشتملت الاستبانة على جزء يخص بعض المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة كالعمر، والمرحلة الدراسية السابقة على الالتحاق بالجامعة، والتقدير في المرحلة الدراسية ما قبل الجامعية، والمستوى الدراسي الحالي، والمعدل الدراسي الحالي، والكلية التي يدرس بها الطلبة.

وقد قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من أساتذة التربية المتخصصين[١] لغرض تحكيمها ومعرفة مدى ملاءمتها لغرض الدراسة وقياس صدقها. أما بالنسبة لقياس ثبات الأداة، فقد عمد الباحث إلى توزيع الاستبانة على ٢٥ طالبًا من أفراد عينة الدراسة، ثم أعاد تطبيقها بعد أسبوعين على العينة نفسها وحسب معامل الارتباط بين الاستجابتين وبلغ معامل الثبات ٠,٨٥ وهو معدل مرتفع يمكن الاعتماد عليه في تعميم النتائج التي تصل إليها هذه الدراسة. ويوضح جدول رقم ١ معامل ارتباط كل محور من محاور الدراسة.

---

١ عدد ١٠ محكمين من بين أساتذة كلية التربية. جامعة الملك سعود.

جدول رقم ١. معامل ثبات أداة الدراسة حسب محاورها باستخدام طريقة ألفا.

المحـــــاور	معامل الثبات	عدد فقرات المحور
المحور الأول: التخصص الدراسي بالجامعة	٠,٦٢٩٣	١٠ فقرات
المحور الثاني: الارتباط بين التخصص الدراسي وسوق العمل	٠,٧٨٦٢	١١ فقرة
المحور الثالث: اتجاهات الطلبة نحو العمل	٠,٦٨٣٨	١٠ فقرات
المحور الرابع: اتجاهات الطلبة نحو الدراسة	٠,٧٠٠٢	٩ فقرات
المحور الخامس: التوجيه المهني السابق على الدراسة الجامعية	٠,٨٦٤٨	١٠ فقرات
المحور السادس: التوجيه المهني بالجامعة	٠,٨٦٤٠	١٠ فقرات
المحور السابع: المعلومات المهنية لدى الطلبة	٠,٨٧٦٤	١٢ فقرة

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث عددًا من أساليب التحليل الإحصائي هي تكرار النسب المئوية ومعامل الارتباط وتحليل التباين لأهمية هذه الأساليب لقياس ما يراد قياسه.

مصادر المعلومات

مصادر المعلومات التي استندت إليها الدراسة:

١ ـ وثيقة السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية

٢ ـ وثائق التعليم العالي والجامعي الصادرة عن الجامعات وعن وزارة التعليم العالي

٣ ـ الكتب والمراجع التي تناولت التعليم الجامعي بالمملكة

٤ ـ الكتب والمراجع التي تناولت موضوع التوجيه والإرشاد المهني بالجامعات

٥ ـ نتائج استجابات عينة الدراسة

مجتمع الدراسة

بلغ عدد طلبة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية المواطنين حتى نهاية عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ حوالي ١١١,٠٩١ طالبًا وطالبة منهم حوالي ٦١,٣١٠ من الطلبة وحوالي ٤٩,٧٨١ طالبة، بينما بلغ عدد الطلبة البنين غير المواطنين ـ وال ٨٤٣٦ طالبًا

وحوالي ٥٠٣٧ طالبة، وبذلك يكون مجموع الطلبة والطالبات الإجمالي حوالي ١٢٤,٥٦٤ طالبًا وطالبة. وبذلك يبلغ مجتمع الدراسة حوالي ٦٩,٧٤٦ طالبًا، (٦١,٣١٠ طلاب سعوديون، ٨٤٣٦ أجنبيًا).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة حجمها حوالي ٦٧٦ طالبًا من جميع الكليات بالجامعات السعودية. كما تم توزيع الكليات إلى ثلاث مجموعات هي الكليات الإنسانية والكليات العملية والكليات الطبية. ويوضح جدول رقم ٢ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة (العمر ـ آخر مرحلة دراسية قبل الالتحاق بالجامعة ـ التقدير في المرحلة الدراسية قبل الجامعية ـ المستوى الدراسي الحالي بالجامعة ـ المعدل الدراسي الحالي للطالب بالجامعة ـ الكلية التي يدرس بها الطالب).

جدول رقم ٢. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها (قيمة ن = ٦٧٦).

المتغير	مفردات المتغير	التكرار	النسبة المئوية في جميع أفراد العينة	ملاحظات
العمر	١ ـ ١٨ ـ ٢٠	٨٥-	١٢,٧	
	٢ ـ ٢١ ـ ٢٣	٢٩٥	٥٨,٤	
	٣ ـ ٢٤ ـ ٢٦	١٣٢	١٩,٥	
	٤ ـ ٢٧ ـ ٢٩	٣٢-	٤,٧	
	٥ ـ ٣٠ فأكثر	١٢-	١,٧	
	٦ ـ لم يجب	٢٠-	٣,٠	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	
آخر مرحلة دراسية قبل الالتحاق بالجامعة	١ ـ معهد إعداد المعلمين الثانوي	٩ ـ	١,٢	
	٢ ـ مدرسة تحفيظ القرآن الثانوي	٨ ـ	١,٢	
	٣ ـ المدرسة الثانوية الشاملة و المطورة	٦٧-	٩,٩	
	٤ ـ المدرسة الثانوية التقليدية	٤٦٢	٦٨,٣	
	٥ ـ المعاهد الفنية زراعي ـ صناعي ـ تجاري	٦ ـ	٠,٩-	
	٦ ـ مؤسسات غير ما سبق	١٠٣	١٥,٣	
	٧ ـ لم يجب	٢١-	٣,١	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	

تابع جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها (قيمة ن = ٦٧٦).

المتغير	مفردات المتغير	التكرار	النسبة المئوية في جميع أفراد العينة	ملاحظات
التقدير في المرحلة الدراسية قبل الجامعية	١ ـ ممتاز	٩٣-	١٣,٧	
	٢ ـ جيد جدًا	٤٢٤	٦٢.٧	
	٣ ـ جيد	١٣٥	٢٠,٠	
	٤ ـ مقبول	٨ -	١,٢	
	٥ ـ لم يجب	١٦-	١,٤	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	
المستوى الدراسي الحالي بالجامعة	١ ـ المستوى الأول بالجامعة	٥٢	٧,٧	
	٢ ـ المستوى الثاني بالجامعة	٧٩-	١١,٧	
	٣ ـ المستوى الثالث بالجامعة	١٦٤	٢٤,٢	
	٤ ـ المستوى الرابع بالجامعة	٢٦٨	٣٩,٦	
	٥ ـ المستوى الخامس بالجامعة	٦٢-	٩,٢	
	٦ ـ المستوى السادس بالجامعة	١٦	٢,٤	
	٧ ـ برنامج إعدادي	١٠-	١,٥	
	٨ ـ برنامج دبلوم	٦ -	٠,٩	
	٩ ـ لم يجب	١٩-	٢,٨	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	
المعدل الدراسي الحالي	١ ـ مقبول	٥٥	٨,١	
	٢ ـ جيد	٣٠٨	٤٥.٦	
	٣ ـ جيد جدًا	٢٣٠	٣٤,٠	
	٤ ـ ممتاز	٣٩	٥,٨	
	٥ ـ لم يجب	٤٤	٦,٥	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	
الكليــة	١ ـ الكليات الإنسانية	٢٦٩	٣٩,٨	
	٢ ـ الكليات التطبيقية	٣٢٩	٤٨,٧	
	٣ ـ الكليات الطبية	٦٠-	٨,٩	
	٤ ـ لم يجب	١٨-	٢,٦	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	

التحليل الإحصائي لنتائج استجابات أفراد عينة الدراسة

قام الباحث بتحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة باستخدام النسب المئوية والتكرارات على أساس حساب متوسط هذه الاستجابات.

ويوضح جدول رقم ٣ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو علاقة التوجيه المهني باختيار التخصص الأكاديمي بالجامعة.

جدول رقم ٣. متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو علاقة التوجيه المهني باختيار التخصص الأكاديمي.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩	٥٢٤	٧٧,٥	١٢٦	٢٠,١	١٦	٢,٤
١٠	٤٧٥	٧٠,٢	١٠٣	١٥,٢	٩٨	١٤,٥
١١	١١٠	١٦,٣	٤٠٧	٦٠,٢	١٥٩	٢٣,٥
١٢	٥٧١	٨٤,٥	٨٣	١٢,٣	٢٢	٣,٣
١٣	١٧٩	٢٦,٥	٤٦٥	٦٨,٨	٣٢	٤,٧
١٤	٤٨٦	٧١,٩	١٥٣	٢٢,٦	٣٧	٥,٥
١٥	٨٩	١٣,٣	٥٦٤	٨٣,٤	٢٣	٣,٤
١٦	١٢١	١٧,٩	٥٣١	٧٨,٦	٢٤	٣,٦
١٧	٨٩	١٣,٢	٥٥٨	٨٢,٥	٢٩	٤,٣
١٨	١٨٥	٢٧,٤	٤٤٨	٦٦,٣	٤٣	٦,٤
المجموع	٢٨٢٩		٣٤٤٨		٤٨٣	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٨٣	٤١,٨	٣٤٥	٥١,١	٤٨	٧,١

ويتضح من جدول رقم ٣ أن ٥١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أنه ليس للتوجيه المهني أي دور في اختيار تخصصاتهم الدراسية بالجامعات، مما يشير إلى قصور خدمات التوجيه المهني القائمة في مساعدة الطلبة على اختيار تخصصاتهم التي تتفق مع ميولهم واستعداداتهم بهذه الجامعات.

كما يوضح جدول رقم ٤ متوسط استجابات عينة الدراسة تجاه مدى الارتباط بين التخصص الأكاديمي وسوق العمل.

جدول رقم ٤ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو علاقة التوجيه التخصص الأكاديمي وسوق العمل.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٩	٣٤٠	٥٠,٣	٣٠٩	٤٥,٧	٢٧	٤,٠
٢٠	٥٤٨	٨١,١	١٠١	١٤,٩	٢٧	٤,٠
٢١	٥٠٤	٧٤,٦	١٢٨	١٨,٩	٤٤	٦,٥
٢٢	٢٢١	٣٢,٧	٤٢٣	٦٢,٦	٣٢	٤,٧
٢٣	٣١٦	٤٦,٧	٣٢٨	٤٨,٥	٣٢	٤,٧
٢٤	١٩٣	٢٨,٦	٤٥٤	٦٧,٢	٢٩	٤,٣
٢٥	١٢٤	١٨,٣	٥١٠	٧٥,٤	٤٢	٦,٢
٢٦	١٧٠	٢٥,١	٤٦٦	٦٨,٩	٤٠	٥,٩
٢٧	٤٨٣	٧١,٤	١٦٧	٢٤,٧	٢٦	٣,٨
٢٨	٣٤٥	٥١,٠	٢٩٧	٤٣,٩	٣٤	٥,٠
٢٩	٤٨٩	٧٢,٣	١٥٦	٢٣,١	٣١	٤,٦
المجموع	٣٧٣٣		٣٣٣٩		٣٦٤	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٣٣٩	٥٠,١	٣٠٤	٤٥,٠	٣٣	٤,٩

ويتضح من جدول رقم ٤ أن ٥٠٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك ارتباطًا بين تخصصاتهم الأكاديمية وسوق العمل، على حين نجد أن ٤٥٪ منهم لا يرون ذلك بينما لم يجب على هذا المحور ٤,٩٪ من أفراد عينة الدراسة. وهذا يشير إلى انقسام أفراد عينة الدراسة نحو مدى ارتباط تخصصاتهم الأكاديمية بسوق العمل، مما يشير إلى أن نصف أفراد الدراسة يرون أن هناك ارتباطًا بينها بينما النصف الآخر لا يرى ذلك وهذا يوضح مدى قصور خدمات التوجيه المهني المتاحة في توضيح الارتباط بين سوق العمل والتخصصات المتاحة بالجامعات.

ويوضح جدول رقم ٥ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور التوجيه المهني في التأثير على اتجاهات الطلبة نحو العمل.

جدول رقم ٥ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة ودور التوجيه المهني في اتجاهات الطلاب نحو العمل .

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٣٠	٥٧٧	٨٥,٤	٧٠	١٠,٤	٢٩	٤,٣
٣١	٥٥٨	٨٢,٥	٩٤	١٣,٩	٢٤	٣,٦
٣٢	٤٧٢	٦٩,٨	١٥٨	٢٣,٤	٤٦	٦,٨
٣٣	٥٠٨	٧٥,١	١٣٤	١٩,٨	٣٤	٥,٠
٣٤	١٧٥	٢٥,٩	٤٧٤	٧٠,١	٢٧	٤,٠
٣٥	٣٠٥	٤٥,١	٣٤١	٥٠,٤	٣٠	٤,٤
٣٦	١٦٧	٢٤,٧	٤٧٥	٧٠,٣	٣٤	٥,٠
٣٧	٥٥٦	٨٢,٢	٧٦	١١,٢	٤٤	٦,٥
٣٨	٥٨١	٨٥,٩	٧٢	١٠,٧	٢٣	٣,٤
٣٩	٤٠٩	٦٠,٥	٢٤٦	٣٦,٤	٢١	٣,١
المجموع	٤٣٠٨		٢١٤٠		٣١٢	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٤٣١	٦٣,٧	٢١٤	٣١,٧	٣١	٤,٦

ويتضح من جدول رقم ٥ أن ٦٣,٧٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني يؤثر في اتجاهات الطلاب نحو العمل على حين يعترض على ذلك ٣١,٧٠٪ منهم . مما يعني أن للطلبة وعيًا بدور التوجيه المهني في تكوين اتجاهات موجبة نحو العمل بصرف النظر عن مدى تلقيهم (حصولهم) لخدمات التوجيه المهني بالجامعات التي يدرسون بها .

أما جدول رقم ٦ فيوضح متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لدور التوجيه المهني في التأثير على اتجاهات الطلبة نحو الدراسة .

جدول رقم ٦ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لدور التوجيه المهني واتجاهات الطلاب نحو الدراسة.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤٠	٥٧٢	٨٤,٦	٨٦	١٢,٧	١٨	٢,٧
٤١	١٧٢	٢٥,٤	٤٧٨	٧٠,٧	٢٦	٣,٨
٤٢	١٥٣	٢٢,٦	٤٩٧	٧٣,٥	٢٦	٣,٨
٤٣	١٢٨	١٨,٩	٥٢٥	٧٧,٧	٢٣	٣,٤
٤٤	٥٥٧	٨٢,٤	٩٧	١٤,٣	٢٢	٣,٣
٤٥	٤٩٥	٧٣,٢	١٣٩	٢٠,٦	٤٢	٦,٢
٤٦	١٠٧	١٥,٨	٥٤٣	٨٠,٣	٢٦	٣,٨
٤٧	١٢٣	١٨,٢	٥٢٩	٧٨,٣	٢٤	٣,٦
٤٨	١٧٧	٢٦,٢	٤٦٩	٦٩,٤	٣٠	٤,٤
المجموع	٢٤٨٤		٣٣٦٣		٢٣٧	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٧٦	٤٠,٨	٣٧٤	٥٥,٤	٢٦	٣,٨

ويتضح من جدول رقم ٦ أن ٤٠,٨٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني له دور في اتجاهات الطلاب نحو الدراسة، في حين نجد أن ٥٥,٤٪ منهم لا يرون للتوجيه المهني تأثيراً في اتجاهات الطلاب. وهذا يمكن تفسيره بأن كثيراً من الطلبة لا يدركون معنى التوجيه المهني ومغزاه لكونهم لم يتلقوه أصلاً أو لأن طبيعة الخدمة التوجيهية التي قدِّمت لهم ليست في صورة جادة بها فيه الكفاية.

ويوضح جدول رقم ٧ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على التوجيه المهني في المرحلة الدراسية السابقة لالتحاقهم بالجامعة.

جدول رقم ٧ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على التوجيه المهني في المرحلة السابقة لالتحاقهم بالجامعة .

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤٩	٥٧٩	٨٥,٧	٧٩	١١,٧	١٨	٢,٧
٥٠	١٢٥	١٨,٥	٥٣٠	٧٨,٤	٢١	٣,١
٥١	١٠٢	١٥,١	٥٤٧	٨٠,٩	٢٧	٤,٠
٥٢	٢٤٥	٣٦,٢	٤٠٩	٦٠,٥	٢٢	٣,٣
٥٣	١٢٦	١٨,٦	٥٣٠	٧٨,٤	٢٠	٣,٠
٥٤	١٦٨	٢٤,٩	٤٨٤	٧١,٦	٢٤	٣,٦
٥٥	١٤٨	٢١,٩	٥٠٤	٧٤,٦	٢٤	٣,٦
٥٦	١٣٩	٢٠,٦	٥١٢	٧٥,٧	٢٥	٣,٧
٥٧	١٨٠	٢٦,٦	٤٦٣	٦٨,٥	٣٣	٤,٩
٥٨	٢٣٠	٣٤,٠	٤١٢	٦٠,٩	٣٤	٥,٠
المجموع	٢٠٤٢		٤٤٧٠		٢٤٨	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٠٤	٣٠,٢	٤٤٧	٦٦,١	٢٥	٣,٧

ويتضح من جدول رقم ٧ أن ثلثي أفراد عينة الدراسة (١ , ٦٦٪) يرون أنهم لم يحصلوا على خدمات التوجيه المهني في مراحل دراستهم السابقة للالتحاق بالجامعة . في حين يرى ٢ , ٣٠٪ أنهم حصلوا على هذه الخدمات . ويمكن تفسير ذلك بالقصور الواضح في تقديم هذا النوع من الخدمات في المراحل الدراسية المختلفة السابقة للدراسة الجامعية في الوقت الذي تعتبر فيه هذه المرحلة أساسية جدًا للبدء بتقديم هذا النوع من الخدمات .

كما يوضح جدول رقم ٨ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على خدمات التوجيه المهني بالجامعة .

جدول رقم ٨. متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على خدمات التوجيه المهني بالجامعة.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٩	١٧٤	٢٥,٧	٤٧٣	٧٠,٠	٢٩	٤,٣
٦٠	١٥٥	٢٢,٩	٤٨٦	٧١,٩	٣٥	٥,٢
٦١	٤٩٩	٧٣,٨	١٤١	٢٠,٩	٣٦	٥,٣
٦٢	٤٨١	٧١,٢	١٦٣	٢٤,١	٣٢	٤,٧
٦٣	٢١٣	٣١,٥	٤٢٧	٦٣,٢	٣٦	٥,٣
٦٤	٢٠٠	٢٩,٦	٤٤٤	٦٥,٧	٣٢	٤,٧
٦٥	٢٣٦	٣٤,٩	٣٩٦	٥٨,٦	٤٤	٦,٥
٦٦	٣٠١	٤٤,٥	٣٣٤	٤٩,٤	٤١	٦,١
٦٧	٤٦٣	٦٨,٥	١٧١	٢٥,٣	٤٢	٦,٢
٦٨	٢٣٠	٣٤,٠	٤٠٧	٦٠,٢	٣٩	٥,٨
المجموع	٢٩٥٢		٣٤٤٢		٣٦٦	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٩٥	٤٣,٦	٣٤٤	٥٠,٩	٣٧	٥,٥

ويتضح من جدول رقم ٨ أن ٤٣,٦٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أنهم قد حصلوا على خدمات التوجيه المهني أثناء دراستهم الجامعية في مقابل ٥٠,١٪ منهم لا يرون ذلك. أي أن نصف عينة الدراسة تشير إلى عدم توافر خدمات التوجيه المهني بالجامعة، وهذا يدل على قصور هذه الخدمة داخل الجامعات.

ويوضح جدول رقم ٩ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه دور التوجيه المهني في إلمام الطلبة بالمهن القائمة بالمجتمع.

جدول رقم ٩ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه دور التوجيه المهني في تزويد الطلبة بالمعلومات المهنية .

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٦٩	٣٠٢	٤٤,٧	٣٣٥	٤٩,٥	٣٩	٥,٨
٧٠	٤٧٢	٦٩,٨	١٦٥	٢٤,٤	٣٩	٥,٨
٧١	٤٣٧	٦٤,٦	٢٠٢	٢٩,٩	٣٧	٥,٥
٧٢	٣٩٠	٥٧,٧	٢٤٦	٣٦,٤	٤٠	٥,٩
٧٣	٣١٧	٤٦,٩	٣١٢	٤٦,٢	٤٧	٧,٠
٧٤	٢٥٦	٣٧,٩	٣٨٠	٥٦,٢	٤٠	٥,٩
٧٥	٢٦٢	٣٨,٨	٣٥٧	٥٢,٨	٥٧	٨,٤
٧٦	٣٣٧	٤٩,٩	٢٩٤	٤٣,٥	٤٥	٦,٧
٧٧	٢٦٤	٣٩,١	٣٦٩	٥٤,٦	٤٣	٦,٤
٧٨	٧٢	١٠,٧	٥٥٧	٨٢,٤	٤٧	٧,٠
٧٩	٥٤٤	٨٠,٥	٩٥	١٤,١	٣٧	٥,٥
٨٠	٤٨٨	٧٢,٢	١٥٣	٢٢,٦	٣٥	٥,٢
المجموع	٤١٤١		٣٤٦٥		٥٠٦	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٣٤٥	٥١,٠	٢٨٩	٤٢,٨	٤٢	٦,٢

ويتضح من جدول رقم ٩ أن ٥١٪ من الطلاب الذين اشتركوا في هذه الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني يساعد على الإلمام بالمهن القائمة في المجتمع، سواء حصلوا على خدمات التوجيه أم لم يحصلوا عليها، وهذا يشير إلى وعي الطلبة بوظيفة التوجيه المهني في تعريف الطلاب بالفرص المهنية المتاحة في المجتمع . وعمد الباحث إلى استخراج نتائج تحليل التباين لتأثير متغيرات الدراسة على محاورها للتعرف على الدلالات الإحصائية الخاصة بذلك . ويوضح جدول رقم ١٠ تحليل التباين لتأثير متغير العمر على محاور الدراسة .

جدول رقم ١٠ . تحليل التباين لتأثير العمر على محاور الدراسة .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي بالجامعة	بين المجموعات	٤٢,٠٢٦٧	٧,٠٠٤٥	١,٢٧٩٢	,٢٦٤٦
	داخل المجموعات	٣٥٥٣,٦٧٤٥	٥,٤٧٥٦		
الارتباط بين التخصص وسوق العمل	بين المجموعات	٨٧,٨٠٩٣	١٤,٦٣٤٩	١,٥١٥٨	,٣٥٣٧
	داخل المجموعات	٦٢٦٥,٨٩١٩	٩,٦٥٤٧		
اتجاهات الطلبة نحو العمل	بين المجموعات	٣١,٧٤٤٢	٥,٢٩٠٧	١,١١١٩	,٣٥٣٧
	داخل المجموعات	٣٠٨٨,١٩٣٣	٤,٧٥٨٤		
اتجاهات الطلبة نحو الدراسة	بين المجموعات	٣٧,٥١٢٠	٦,٢٥٢٠	١,٤٦٨٣	,١٨٦٥
	داخل المجموعات	٢٧٦٢,٤٨٨٠	٤,٢٥٨١		
التوجيه السابق للالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	٧١,٢٥٥٤	١١,٨٧٥٩	١,١٨٠٩	,٣١٤٥
	داخل المجموعات	٦٥٢٦,٦٢١٢	١٠,٠٥٦٤		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	٨٥,٩٣٦٦	١٤,٣٢٢٨	١,١٣٤٥	,٣٤٠٥
	داخل المجموعات	٨١٩٣,٠٥١٣	١٢,٦٢٤٩		
المعلومات المهنية لدى الطلبة	بين المجموعات	٧٨,٦٤٨٤	١٣,١٠٨١	٧٤٧٦	,٦١١٥
	داخل المجموعات	١١٣٧٩,١٣٢١	١٧,٥٣٣٣		
المجمـــوع	بين المجموعات	١٧٥٧,١١٢٩	٢٩٢,٨٥٢٢	١,٤٤٦٥	,١٩٤٤
	داخل المجموعات	١٣١٣٩٥,٨٣٨٣	٢٠٢,٤٥٨٩		

ومن ذلك يتضح أن قيمة «ف» ليس لها أي دلالة إحصائية في أي محور من محاور الدراسة. وهذا يعني أن متغير العمر ليس له أي تأثير في اختلاف استجابات أفراد الدراسة إزاء أي محور من محاورها.

كما يوضح جدول رقم ١١ تحليل التباين لتأثير متغير نمط المرحلة الثانوية السابقة للالتحاق بالجامعة على محاور الدراسة.

جدول رقم ١١ . تحليل التباين لتأثير متغير نمط المرحلة الثانوية قبل الجامعية على محاور الدراسة.

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي	بين المجموعات	٤٣,٣٠٢١	٨,٦٦٠٤	١,٦٠٣٠	,١٥٧١
بالجامعة	داخل المجموعات	٣٥٠٦,٣٨٣٣	٥,٤٠٢٧		
الارتباط بين التخصص	بين المجموعات	٤٨,٣٨٥٨	٩,٦٧٧٢	١,٠٠٨٦	,٤١١٦
وسوق العمل	داخل المجموعات	٦٢٢٧,١٦٢٣	٩,٥٩٠		
اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	٧٣,٤٣٠٦	١٤,٦٨٦١	٣,١٤٨٢	*,٠٠٨١
العمـــل	داخل المجموعات	٣٠٢٧,٥٥٥٧	٤,٦٦٥٠		
اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	٤٠,٠٨٦٤	٨,١٧٣	١,٨٨٣٦	,٠٩٥١
الدراســة	داخل المجموعات	٢٧٦٢,٣٥٠٣	٤,٢٥٦٣		
التوجيه السابق على	بين المجموعات	١٤٢,٥٣٠٠	٢٨,٥٠٦٠	٢,٨٧٩٦	*,٠١٤٠
الالتحاق بالجامعة	داخل المجموعات	٦٤٢٤,٧٤٦٣	٩,٨٩٩٥		
التوجيه المهني بالجامعة	بين المجموعات	٥٤,٨٧٦	١٠,٩٧١٥	٨٦٥٨	,٥٠٣٧
التي يدرس بها الطالب	داخل المجموعات	٨٢٢٣,٩٨٢١	١٢,٦٧١٨		
المعلومات المهنية	بين المجموعات	٨٢,٢١٩٣	١٦,٤٤٣٩	,٩٣٨٥	,٤٥٥٣
لدى الطلبة	داخل المجموعات	١١٣٧١,٣٩٢٩	١٧,٥٢١٤		
المجمـــوع	بين المجموعات	١٢٣١,١٩٧٦	٢٤٦,٢٣٩٥	١,٢٢٦٥	,٢٩٤٩
	داخل المجموعات	١٣٠٢٩٨,٨٣٩٠	٢٠٠,٧٦٨٦		

* العدد ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ من الثقة.

ويتضح من الجدول قيمة «ف» دالة إحصائية في محورين فقط من محاور الدراسة وهما: اتجاهات الطلاب نحو العمل، والتوجيه المهني السابق للدراسة الجامعية، بينما لا تظهر دلالة إحصائية لقيم «ف» في محاور الدراسة الأخرى، وهذا يعني أن اتجاهات الطلاب نحو العمل، وأن التوجيه المهني السابق لدراسة الجامعة يتأثر باختلاف نمط

الدراسة التي أتمها الطالب قبل التحاقه بالجامعة، بينما لا تتأثر استجابات الطلاب على المحاور الأخرى بهذا المتغير. وعند إجراء اختبار شيفيه لتحديد مضمون التباين اتضح أن التباين في اتجاهات الطلاب نحو العمل جاء لصالح الفئة الرابعة وهي طلبة المدرسة الثانوية التقليدية مقابل الفئات الأخرى، حيث بلغ متوسط الفروق ١٦,٥٦، وأن التباين في التوجيه المهني السابق للالتحاق بالجامعة جاء لصالح الفئة الأولى، وهي طلبة معهد إعداد المعلمين الثانوي مقابل الفئات الأخرى حيث بلغ متوسط الفروق ١٢,٥٩.

ويوضح جدول رقم ١٢ تحليل التباين لتأثير متغير التقدير في الدراسة الثانوية على محاور الدراسة.

جدول رقم ١٢. تحليل التباين لتأثير التقدير في الدراسة الثانوية على محاور الدراسة.

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي بالجامعة	بين المجموعات	٦١,٦٨٢٥	٢٠,٥٦٠٨	٣,٧٩٨٥	*٠,٠١٠٢
	داخل المجموعات	٣٥٥٠,٨٢٦٦	٥,٤١٢٨		
الارتباط بين التخصص وسوق العمل	بين المجموعات	٢,٤٥٧٥	,٨١٩٢	,٠٨٤١	,٩٦٨٧
	داخل المجموعات	٦٣٨٨,٤١٩٨	٩,٧٣٨٤		
اتجاهات الطلبة نحو العمل	بين المجموعات	٢٦,٨٨٧٩	٨,٩٦٢٦	١,٧٩٨٠	,١٤٦٢
	داخل المجموعات	٣٢٦٩,٩٨٩٤	٤,٩٨٤٧		
اتجاهات الطلبة نحو الدراسة	بين المجموعات	٩,٠٢٥١	٣,٠٠٨٤	,٦٦٠٦	,٥٧٦٥
	داخل المجموعات	٢٩٨٧,٤٢٧٩	٤,٥٥٤٠		
التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	١٠,٤٦٦٠	٣,٤٨٨٧	,٣٣٤١	,٨٠٠٧
	داخل المجموعات	٦٨٥٠,٥٧٠٣	١٠,٤٤٢٩		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	٤٠,٧٧٧٢	١٣,٥٩٢٤	١,٠٤٢٠	,٣٧٣٣
	داخل المجموعات	٨٥٥٧,١١٨٣	١٣,٠٤٤٤		

* العدد ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ من الثقة.

تابع جدول رقم ١٢ .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المعلومات المهنية	بين المجموعات	٧٢,٦٥٩٤	٢٤,١٠٩٨	١,٣٣٣٦	,٢٦٢٤
لدى الطلبة	داخل المجموعات	١١٩١٣,٥٣٩١	١٨,١٦٠٩		
المجمـــوع	بين المجموعات	٤٨١,٤٠٧٢	٢٨٠,٤٦٩١	١,٣٢٩٧	,٢٦٣٦
	داخل المجموعات	١٣٨٣٧٢,٧٩١٩٣	٢١٠,٩٣٤١		

يتضح من الجدول أن قيمة «ف» ليس لها دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة ما عدا محور واحد فقط هو التخصص الدراسي بالجامعة . وهذا يعني أن التقدير الذي حصل عليه الطالب في الدراسة الثانوية له تأثير في محور واحد فقط هو تخصص الطالب في الجامعة ، ولا يظهر لهذا المتغير أي تأثير يذكر في اختلاف استجابات أفراد الدراسة على المحاور الأخرى . وعند إجراء اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين في التخصص الدراسي بالجامعة في علاقته بتأثير التقدير في الدراسة الثانوية جاء لصالح الفئة التي حصلت على تقدير جيد حيث بلغ متوسط الفروق ١١,٨٨ .

أما جدول رقم ١٣ . فيوضح تحليل التباين لتأثير متغير المستوى الدراسي على محاور الدراسة .

جدول رقم ١٣ . تحليل التباين لتأثير متغير المستوى الدراسي على محاور الدراسة .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي	بين المجموعات	١٣٤,٨٥٥٧	١٩,٢٦٥١	٣,٨٣٦٠	*,٠٠٠٤
بالجامعة	داخل المجموعات	٣٢٥٩,٣٦٣٥	٥,٠٢٢١		
الارتباط بين التخصص	بين المجموعات	٤٦٨,٢٨٩٩	٦٦,٨٩٨٦	٧,٦٥٢١	*,٠٠٠١
وسوق العمل	داخل المجموعات	٥٦٧٣,٨٩٥٨	٨,٧٤٢٥		

تابع جدول رقم ١٣.

اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	٨١,٧٥٧٨	١١,٦٧٩٧	٢,٤٠٨٤	,٠١٩٤*
العمـــل	داخل المجموعات	٣١٤٧,٣٠٤٦	٤,٨٤٩٥		
اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	٢٣,٤٢١٢	٣,٣٦٠٢	,٧٣٤٢	,٦٤٣٠
الدراســـة	داخل المجموعات	٢٩٧٠,٢٥٣٦	٤,٥٧٦٧		
التوجيه السابق على	بين المجموعات	١٠٥,٠٠٦٨	١٥,٠٠١٠	١,٤٤٤٦	,١٨٤٥
الالتحاق بالجامعة	داخل المجموعات	٦٧٣٩,٣٢٢٠	١٠,٣٨٤٢		
التوجيه المهني بالجامعة	بين المجموعات	٣٤٥,٣٦١١	٤٩,٣٣٧٣	٣,٩٤٠٦	,٠٠٠٣*
التي يدرس بها الطالب	داخل المجموعات	٨١٢٥,٦٢٥٢	١٢,٥٢٠٢		
المعلومات المهنية	بين المجموعات	٢٠٣,٠٢٤٥	٢٩,٠٠٣٥	١,٦١٤٥	,١٢٨٢
لدى الطلبة	داخل المجموعات	١١٦٥٩,١٣٩٩	١٧,٩٦٤٨		
المجمـــــوع	بين المجموعات	٥٠٥٩,٠٥٥٤	٧٢٢,٧٢٢٢	٣,٦٠٠٨	,٠٠٠٨*
	داخل المجموعات	١٣٠٢٦٢,٨٠١	٢٠٠,٧١٢٠		

* العدد ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠١,٠ من الثقة.

يتضح من جدول رقم ١٣ أن قيمة «ف» ذات دلالة إحصائية في أربعة محاور من محاور الـدراسة، وهي التخصص في الجامعة، والارتباط بين التخصص الدراسي وسوق العمل، واتجاهات الطلاب نحو العمل، والتوجيه المهني بالجامعة، بينما كانت قيمة «ف» غير دالـة إحصـائيًا على ثلاثـة محاور من محاور الاستبـانة، وهي اتجاهات الطلاب نحو الـدراسـة، والتوجيه المهني السابق للالتحاق بالجامعة، وإلمام الطلاب بالمهن القائمة في المجتمع. وهذا يعني أن المستوى الدراسي للطالب الجامعي له تأثير في اختلاف وجهات نظر الطلاب إزاء التوجيه المهني بالجامعة في أربعة من محاور الدراسة بينما لا يظهر له أي تأثير في المحـاور الثـلاثـة الأخرى. وعند إجراء اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين لتأثير متغير

المستوى الدراسي على محاور الدراسة، اتضح أن مصدر التباين جاء لصالح التخصص الدراسي بالجامعة بمتوسط قدره ٢٤ , ٣٧ لصالح المستويات الأول والرابع والثالث والخامس والثاني والسادس. كما جاء لصالح الارتباط بين التخصص وسوق العمل لصالح المستويين الرابع والخامس بمتوسط قدره ٣١ , ٥١. وجاء لصالح اتجاهات الطلبة نحو العمل مع المستويات السادس والخامس والرابع والثالث بمتوسط قدره ٢٩ , ٣٤ . وجاء لصالح التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب مع المستويين الثالث والثاني بمتوسط قدره ١٦ , ٢١ . وجاء مع جميع محاور الدراسة لصالح المستويين الثاني والثالث فقط بمتوسط قدره ٧٩ , ٢٨ .

كما يوضح جدول رقم ١٤ تحليل التباين لتأثير متغير (المعدل الدراسي بالجامعة) على محاور الدراسة.

جدول رقم ١٤ . تحليل التباين لتأثير متغير المعدل بالجامعة على محاور الدراسة .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي بالجامعة	بين المجموعات	٩,٥٩٩٢	٣,١٩٩٧	,٦٠٢٠	,٦١٣٩
	داخل المجموعات	٣٣٣٨,٠٤٤٨	٥,٣١٥٤		
الارتباط بين التخصص وسوق العمل	بين المجموعات	١٢,٧٣٧٢	٤,٢٤٥٧	,٤٦١٧	,٧٠٩١
	داخل المجموعات	٥٧٧٤,٩٠٦٨	٩,٩١٥٧		
اتجاهات الطلبة نحو العمـــل	بين المجموعات	٣١,٣٢١٩	١٠,٤٤٠٦	٢,٣٢٩٠	,٠٧٣٤
	داخل المجموعات	٢٨١٥,٢٨٥٦	٤,٤٨٢٩		
اتجاهات الطلبة نحو الدراســـة	بين المجموعات	٧,٠٢٧٧	٢,٣٤٢٦	,٥٨٣٥	,٦٢٦٠
	داخل المجموعات	٢٥٢١,٤٠١١	٤,٠١٥٠		
التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	٩,١٢٠٨	٣,٠٤٠٣	,٣٠٩	,٨١٩٠
	داخل المجموعات	٦١٨١,٣٧١٣	٩,٨٤٢٩		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	٢٠,٢٥٤١	٦,٧٥١٤	,٥٦٠٣	,٦٤١٤
	داخل المجموعات	٧٥٦٧,٦١٣٠	١٢,٠٥٠٣		

تابع جدول رقم ١٤

المعلومات المهنية	بين المجموعات	٤٩,٣٤٠٢	١٦,٤٤٦٧	,٩٥٥٩	,٤١٣١
لدى الطلبة	داخل المجموعات	١٠٨٠٤,٥٤٤٣	١٧,٢٠٤٧		
المجمـــوع	بين المجموعات	٤٠٦,٣٩٧٣	١٣٥,٤٦٥٨	,٧٢٢٢	,٥٣٩٠
	داخل المجموعات	١١٧٨٠٣,٤٦١٨	١٨٧,٥٨٥١		

ويتضح من جدول رقم ١٤ أن قيمة «ف» ليس لها دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة. وهذا يعني أن معدل الطالب بالجامعة ليس له أي تأثير في اختلاف استجابات أفراد الدراسة بين جميع المحاور، مما يشير إلى أن استجابات أفراد الدراسة نحو التوجيه المهني بالجامعة لا تختلف باختلاف التقديرات التي حصلوا عليها بالجامعة.

أما جدول رقم ١٥، فيوضح تحليل التباين لتأثير متغير (نوع الكلية التي يدرس بها الطالب) على محاور الدراسة.

جدول رقم ١٥. تحليل التباين لتأثير متغير نوع الكلية على محاور الدراسة.

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي	بين المجموعات	٢٣,٣٠٤٠	١١,٦٥٢٠	٢,٦٥٦٥	,٠٧١٠
بالجامعة	داخل المجموعات	٢٨٧٣,٠٠١٤	٤,٣٨٦٣		
الارتباط بين التخصص	بين المجموعات	٤٠,٤٣٠٩	٢٠,٢١٥٥	٢,٤٠٤٩	,٠٩١١
وسوق العمل	داخل المجموعات	٥٥٠٥,٩٥٩٧	٨,٤٠٦٠		
اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	٢٢,٨٢٨٠	١١,٤١٤٠	٢,٤٠٣٨	,٠٩١٢
العمـــل	داخل المجموعات	٣١١٠,١٠٨٢	٤,٧٤٨٣		
اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	١١,٣٩٨٧	٥,٦٩٩٢	١,٢٤٧٣	,٢٨٨٠
الدراســة	داخل المجموعات	٢٩٩٢,٨٨٧٠	٤,٥٦٩٣		

تابع جدول رقم ١٥ .

التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	١١,٧٨٣٥	٥,٨٩١٧	,٥٦٥٤	,٥٦٨٤
	داخل المجموعات	٦٨٢٥,٧٣٦٣	١٠,٤٢١٠٠		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	١٤,٩٦٢٥	٧,٤٨١٣	,٦١٠٠	,٥٤٣٧
	داخل المجموعات	٨٠٣٣,٠١٣١	١٢,٢٦٤١		
المعلومات المهنية لدى الطلبة	بين المجموعات	١٦,٧٦٨٣	٨,٨٣٤٢	,٤٧٦٠	,٦٢١٥
	داخل المجموعات	١١٥٣٧,٦٩٣٧	١٧,٦١٤٨		
المجمـــوع	بين المجموعات	٧٢,٢٨٠٢	٣٦,١٤٠١	,١٨٥٢	,٨٣١٠
	داخل المجموعات	١٢٧٨٠,٦٤٣٣٩	١٩٥,١٤٦٠		

ويتضح من جدول رقم ١٥ أن قيمة «ف» ليست لها دالة إحصائية في جميع محاور الدراسة، مما يشير إلى أن نمط الكلية لا يؤدي إلى تغير استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع محاورها. وهذا يعني أن نمط الكلية ليس له أي تأثير على وجهة نظر الطلاب تجاه التوجيه المهني في الجامعة.

خلاصة نتائج الدراسة

مما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

١ ـ أن دراسة واقع خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية تبين القصور الواضح في حجم هذه الخدمات ومستواها وفاعليتها، بل إن ذلك يعني أن هذا النوع من الخدمات ما زال بعيدًا عن التنفيذ بما يتفق وطبيعة هذا البعد التربوي الواسع النطاق.

٢ ـ أن النسبة الكبرى من أفراد عينة الدراسة لا تنظر إلى أن للتوجيه المهني الذي تتلقاه أي دور في اختيار تخصصاتها الدراسية بالجامعات.

٣ ـ أن حوالي ٥٠٪ أو ما يزيد قليلاً من أفراد عينة الدراسة يرون وجود ارتباط بين تخصصاتهم الأكاديمية وسوق العمل، إلا أن هذا الارتباط ليس نتيجة لتوافر خدمات

التوجيه المهني بالجامعات بقدر ما هو نتيجة لوعيهم الذاتي بذلك. كما أن مجرد اعتراض نصف العدد الإجمالي للعينة على هذا النمط يؤكد القصور الواضح لهذه الخدمات بالتعليم الجامعي.

٤ ـ أن حوالي ٦٤٪ من الطلبة (عينة الدراسة) يوافقون على أهمية خدمات التوجيه المهني في التأثير على اتجاهاتهم نحو العمل، على الرغم من أنهم لم يتلقوا هذا النوع من الخدمات كما ينبغي وهو دليل قطعي على حاجاتهم الماسة إليها.

٥ ـ أن حوالي ٤١٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني له دور في اتجاهاتهم نحو الدراسة، بينما النسبة الكبرى ترى عكس ذلك، وهذا يعني عدم توافر هذه الخدمات فضلاً عن عدم إدراك أكثرهم لهذا البعد التربوي المهم بسبب عدم تلقيهم لهذه الخدمات أصلاً.

٦ ـ أن حوالي ٦٧٪ من أفراد عينة الدراسة يقرون بأنهم لم يتلقوا أي نوع من خدمات التوجيه المهني بالمرحلة الثانوية السابقة لالتحاقهم بالجامعة، مما يعني أن كثيراً من اختياراتهم للتخصصات الجامعيةغير مبنية على وعي تام وإدراك واضح إلا فيما ندر. كما يستدل من ذلك على أهمية توافر خدمات التوجيه المهني بالتعليم العام وارتباطها بالتعليم الجامعي ارتباطًا وثيقًا.

٧ ـ أن حوالي ٥٠٪ أو ما يزيد من أفراد عينة الدراسة يرون أن خدمات التوجيه المهني بالجامعات السعودية غير متوافرة.

٨ ـ أن حوالي ٥١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أهمية التوجيه المهني في مساعدتهم على الإلمام بالمهن القائمة بالمجتمع، على أن هذا لا يعني بالضرورة أنهم قد تلقوا هذا النوع من الخدمات التربوية بل إن هذا هو نتيجة لوعيهم الذاتي بذلك.

٩ ـ ان نتائج التباين لتأثير متغيرات الدراسة على محاورها تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذه المتغيرات على عدد من المحاور بينما لا تظهرفروقٌذات دلالة إحصائية على بقية المحاور على النحو التالي:

(ا) متغير «العمر» ليس له أي تأثير في اختلاف استجابات أفراد الدراسة إزاء أي محور من محاورها.

(ب) متغير «نمط المدرسة الثانوية» له تأثير ذو دلالة إحصائية إزاء محوريْ

«اتجاهات الطلبة نحو العمل» و«التوجيه المهني السابق للالتحاق بالجامعة، » وهذا نتيجة لإحساس الطلبة بأهمية العمل في مثل هذه السن. وربما كان بعضهم يميل إلى مزاولة مهنة معينة عند نهاية هذه المرحلة، كما أن الطلبة الذين درسوا بهذه المرحلة أقدر على الحكم بمدى توافر خدمات التوجيه المهني لهم بها ومدى إسهامه في التحاقهم بالدراسة الجامعية.

(جـ) متغير «التقدير في المرحلة الثانوية» له تأثير ذو دلالة إحصائية على محور واحد فقط هو «التخصص الدراسي بالجامعة. » ذلك أن كثيراً من التخصصات الدراسية بالجامعات تشترط أصلاً حصول الطلبة على تقديرات معينة للدخول إلى دائرتها.

(د) متغير «المستوى الدراسي بالجامعة» له تأثير ذو دلالة إحصائية على أربعة محاور من محاور الدراسة هي: «التخصص الدراسي بالجامعة، والارتباط بين التخصص الدراسي وسوق العمل، واتجاهات الطلبة نحو العمل، والتوجيه المهني بالجامعات التي يدرسون بها، بينما لم يظهر لمتغيريْ «المعدل الدراسي بالجامعة» و«نوع الكلية التي يدرس بها الطالب» أي تأثير ذو دلالة إحصائية على أحد محاور الدراسة على الإطلاق.

توصيات الدراسة

نحو تنظيم أمثل للتوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة:

إن التوجيه المهني في التعليم الجامعي يقتضي ضرورة النظر إليه كنظام متكامل وليس مجرد نشاط محدود وتمارسه هيئة محددة ضمن إطار الأنشطة الأخرى قليلة الأهمية أو متوسطتها أو كثيرتها، وبالتالي فإن تنظيم التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية يجب أن يقوم على الاعتبارات التالية:

أولاً: إيجاد نظام متكامل شامل للتوجيه المهني يبين الأهداف والغايات والاستراتيجيات والمثل والقيم الثقافية التي ينبغي أن يقوم عليها.

ثانيًا: تحديد الأطر والأجهزة التي ينبغي أن تقوم بهذه المهمة وسبب اختيارها وتقويمها ومسؤولياتها بصورة مفصلة واضحة دقيقة.

ثالثًا: إيجاد دائرة للبحث العلمي والعلاقات الإنسانية تهتم بطرح المعضلات والمعوقات التي تعوق عملية التوجيه المهني أو تقلل من فاعلية الجهود المبذولة فيها للبحث والمناقشة العلمية وتبيان أهمية الاتصال وسبله، ومشروعياته مع إتاحة الفرص اللازمة

للتدريب وحضور المؤتمرات والحلقات ذات العلاقة للمعنيين بمسؤوليات التوجيه المهني.

رابعًا: اعتماد المخصصات واللوائح المالية التي تنظم عملية الإشراف والمتابعة والتخطيط المستمر والتقويم لبرامج التوجيه المهني وأنشطته المقررة جنبًا إلى جنب مع المرافق والتجهيزات التقنية والمكتبية اللازمة لذلك والأفراد (السكرتارية ونحوه).

الملاحــق

أخي الطالب الجامعي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فقد أعدت هذه الاستبانة للتعرف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني بالجامعات السعودية نظرًا لما تمثله هذه الخدمات من أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم ذاته والمجتمع بمؤسساته المختلفة، الأمر الذي ينعكس على برامج التنمية الشاملة بالبلاد. وبناءً على ذلك، فإن حسن الاستجابة لفقرات هذه الاستبانة جميعها سوف يساعد في اقتراح نموذج مناسب لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني لجميع الطلاب في الجامعات السعودية، وهو أمر ينفَّذ في عدد من الجامعات الدولية، ويعتبر دليلاً واضحًا على تجاوبها مع التطورات وظروف التقدم الإنساني. كما أحب أن أعلمك بأن معلومات هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث فقط.

وشكرًا لك وبالتوفيق

الباحث

محمد بن شحات الخطيب

أستاذ مشارك

قسم التربية، جامعة الملك سعود

المعلومات العامة

١ - السن

( ) ١٨ - ٢٠

( ) ٢١ - ٢٣

( ) ٢٤ - ٢٦

( ) ٢٧ - ٢٩

( ) ٣٠ - ٣٢

( ) ٣٣ - ٣٥

( ) أكثر من ٣٥

٢ ـ آخر مرحلة دراسية أكملتها:

( ) معهد إعداد المعلمين الثانوي

( ) مدرسة تحفيظ القرآن الكريم الثانوية

( ) المدرسة الثانوية الشاملة أو المطورة

( ) المدرسة الثانوية التقليدية

( ) المدارس (المعاهد) الفنية (زراعي، صناعي، تجاري)

٣ ـ التقدير في المرحلة الدراسية: (ما قبل الجامعية)

( ) ممتاز

( ) جيد جدًا

( ) جيد

( ) مقبول

٤ ـ المستوى الدراسي الحالي:

( ) السنة الأولى بالجامعة

( ) السنة الثانية بالجامعة

( ) السنة الثالثة بالجامعة

( ) السنة الرابعة بالجامعة

( ) السنة الخامسة بالجامعة

( ) السنة السادسة بالجامعة

( ) برنامج إعداد

( ) برنامج دبلوم

٥ ـ المعدل الدراسي الحالي بالجامعة (التقدير)

( ) مقبول

( ) جيد

( ) جيد جدًا

( ) ممتاز

٦ ـ الكلية التي تدرس فيها:

( ) كلية الشريعة

( ) كلية الآداب

(   ) كلية التربية

(   ) كلية العلوم الإدارية (اقتصاد، ـ إدارة ـ علوم سياسية . . .)

(   ) كلية الزراعة

(   ) كلية الطب

(   ) كلية طب الأسنان

(   ) كلية العلوم الطبية التطبيقية

(   ) كلية الحاسب الآلي

(   ) كلية العلوم

(   ) كلية الهندسة

(   ) كلية العمارة والتخطيط

(   ) كلية الصيدلة

(   ) كليات أخرى (اذكرها) ....

٧ ـ القسم الأكاديمي الذي ينتمي إليه بالكلية ....

٨ ـ التخصص الدقيق (إن وجد) ....

		نعم	لا
٩	هل اخترت تخصصك الحالي شخصيًا وبدون أي تأثير من أحد؟		
١٠	إذا كانت الإجابة بنعم عن السؤال السابق فهل تم ذلك لأنك تميل إليه فعلاً؟		
١١	إذا ساعدك أحد آخر على اختيار تخصصك، فهل تم ذلك لأنك غير مدرك لميولك ورغباتك؟		
١٢	هل أنت مقتنع بمجال تخصصك الحالي؟		
١٣	هل اخترت التخصص الحالي لأن صديقًا أو قريبًا نصحك بذلك؟		
١٤	هل اخترت التخصص الحالي بالجامعة لأنك تعرف أنه مطلوب كحاجة من حاجات المجتمع التنموية؟		
١٥	هل ساعدك المعلمون أو المدير (بالمرحلة التعليمية السابقة للجامعة) في اختيارك لتخصصك؟		
١٦	هل كان لمشاركتك في النشاط الاجتماعي بالمدرسة التي كنت بها دور في اختيارك لتخصصك؟		

		نعم	لا
١٧	هل كان للزيارات الميدانية إلى أماكن العمل التي تنظمها مدرستك سابقًا دور في اختيارك لتخصصك؟		
١٨	هل تدرس مجال تخصصك الحالي لأن تنسيق الجامعة أو شروط القبول كانت سببًا في ذلك؟		
١٩	هل اخترت تخصصك الدراسي لأنك قد خططت لذلك جيدًا منذ البداية؟		
٢٠	هل تعرف المهن التي ترتبط بتخصصك الدراسي في سوق العمل؟		
٢١	هل يوجد ارتباط عملي تطبيقي بين التخصص الذي تدرسه بالجامعة وبين الميدان الفعلي له داخل المجتمع؟		
٢٢	هل نظمت الجهات المسؤولة بالجامعات زيارات ميدانية لأماكن العمل ذات العلاقة بتخصصك الحالي؟		
٢٣	هل يقوم أساتذة الجامعة بزيادة حصيلتك المعرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصك؟		
٢٤	هل يقوم الموجهون بالجامعة بالإرشاد إلى أفضل المهن المناسبة لتخصصك بالمجتمع؟		
٢٥	هل هناك زيارات ميدانية يقوم بها مسؤولو القطاعات المهنية بالميدان للجامعة لإرشادك إلى المهن المناسبة لتخصصاتكم؟		
٢٦	هل تلقيت أي خدمات في التوجيه والإرشاد المهني بالجامعة؟		
٢٧	هل تعرف شيئًا ولو قليلاً جدًا عن سوق العمل وارتباطه بتخصصك بالجامعة؟		
٢٨	هل تلقيت تدريبًا ميدانيًا (ولو قليلًا) أثناء دراستك بالجامعة حول تخصصك بها؟		
٢٩	هل تبذل جهودًا ذاتية لكي تنمي مهارتك العلمية حول تخصصك الدراسي بها؟		
٣٠	هل تشعر بأهمية العمل والإنتاج في الحياة الاجتماعية على اعتبار أن ذلك هو أحد أهداف التعليم بالجامعة؟		
٣١	هل تدرس بالجامعة لأنك تريد أن ترفع من مستوى مهاراتك الفنية وزيادة معرفتك النظرية؟		

		نعم	لا
٣٢	هل تعتقد أن بإمكانك أن تضيف شيئًا جديدًا إلى المهنة التي تتوقع أن تعمل بها بعد تخرجك من الجامعة؟		
٣٣	هل تحب المجالات العلمية التي تتطلب استخدامًا للحواس وتتطلب جهدًا متواصلاً؟		
٣٤	هل تميل إلى المجالات المهنية البسيطة التي يغلب عليها الطابع المكتبي والإداري؟		
٣٥	هل تقضي يوميًا بضع ساعات في عمل منتج مفيد يتعلق بمجال تخصصك ودراستك؟		
٣٦	هل تميل إلى الأعمال الروتينية التي لا تحتاج إلى مشقة أو انتظار؟		
٣٧	هل تدرك جيدًا فضل العمل المنتج في بيئتك المحلية وما قد يترتب على الكسل والتراخي والتقاعس عن أداء الواجبات وتنفيذ الالتزامات؟		
٣٨	هل استوعبت من خلال دراستك (بالجامعة أو بالمراحل السابقة لها) أهمية العمل لتنمية المجتمع وتحسين مستوى المعيشة؟		
٣٩	هل تقوم الأسرة بمساعدتك على تفهم دورك ورسالتك في الحياة وتعويدك على العمل؟		
٤٠	هل لديك اقتناع تام بأن الدراسة بالجامعة تعني شيئًا مهمًا بالنسبة لحياتك المهنية المستقبلية؟		
٤١	هل تعتقد أن الدراسة بالجامعة هي مهمّة عسيرة أيًا كانت طبيعة التخصص؟		
٤٢	هل تتمنى لو أنك لم تدرس بالجامعة، وعوضًا عن ذلك تكون قد التحقت بمهنة معينة في سوق العمل؟		
٤٣	هل تدرس بالجامعة من أجل الشهادة فقط؟		
٤٤	هل تدرس بالجامعة لأنك تريد فعلاً زيادة معارفك العلمية والمهارية؟		
٤٥	هل تعتقد أنك بدراستك بالجامعة ستضيف شيئًا إلى المعرفة والعلم عندما تنطلق إلى الحياة العملية؟		
٤٦	هل تدرس بالجامعة لأنك فقط تريد الحصول على مهنة أيًا كانت؟		
٤٧	هل تشعر بأن الدراسة في الجامعة مضيعة للوقت وأن استفادتك منها محدودة؟		

		نعم	لا
٤٨	هل ترى أن الحياة الدراسية مملة ومزعجة بصورة عامة، وأنها بالجامعة أكثر إزعاجًا ومللاً؟		
٤٩	هل أنت مدرك تمامًا لماذا تدرس بالجامعة؟		
٥٠	هل قدمت لك المدرسة أو المعهد الذي كنت به قبل التحاقك بالجامعة أي نوع من خدمات التوجيه والإرشاد لتخطيط مستقبلك الوظيفي؟		
٥١	هل أرشدك معلمو المدرسة أو المعهد الذي كنت تدرس به قبل التحاقك بالجامعة إلى المهن التي تناسب ميولك وقدراتك؟		
٥٢	هل تعتقد أنك تعلمت من المدرسة السابقة على التحاقك بالجامعة شيئًا كثيراً من قدراتك وميولك ورغباتك؟		
٥٣	هل قمت بزيارات ميدانية مع المدرسة التي كنت بها قبل التحاقك بالجامعة لأماكن العمل والمؤسسات المهنية للتعرف على سوق العمل واحتياجاته؟		
٥٤	هل تعلمت من خلال مقررات الدراسة بالمدرسة الثانوية التي كنت بها شيئًا من المهن المتوافرة في المجتمع المحلي ومتطلباته وكيفية الانخراط بها؟		
٥٥	هل نظمت المدرسة الثانوية التي كنت بها لقاءات مع عدد من الضيوف الزائرين (من ممثلي الشركات والمصانع والأجهزة الحكومية . . . إلخ)؟		
٥٦	هل نظمت المدرسة الثانوية التي كنت بها قبل التحاقك بالجامعة نشاطات إعلامية أو برامج مفتوحة من أجل التوعية المهنية لك أنت وزملائك معك؟		
٥٧	هل تقدم لك بالجامعة حاليًا أي نوع من الإرشاد والتوجيه حول ميولك وقدراتك وما يناسبها من المهن في المستقبل؟		
٥٨	هل تقدم لك الكلية حاليًا أي نوع من التوجيه والإرشاد حول ما يناسب دراستك الحالية من مهن المستقبل؟		
٥٩	هل يقوم المرشدون الأكاديميون بالجامعة بتوجيهك وإرشادك إلى ما يناسب قدراتك وميولك من تخصصات أو مهن مستقبلية؟		
٦٠	هل يساعدك الموجهون أو المرشدون بالكلية على تحديد قدراتك وميولك ورغباتك الفعلية؟		
٦١	هل ساعدتك دراستك لتخصصك بالجامعة على التعرف على المهن المرتبطة بهذا التخصص؟		

		نعم	لا
٦٢	هل تدرك جيدًا المهارات اللازمة للالتحاق بالمهن ذات العلاقة المباشرة بتخصصك؟		
٦٣	هل نظمت الجامعة أي زيارات ميدانية إلى أماكن العمل المناسبة لمجال تخصصك لتتعرف عن كثب على طبيعة العمل ومتطلباته ونحوه؟		
٦٤	هل ساعدتك النشاطات الثقافية والإعلامية بالجامعة على التعرف على المجالات المهنية القائمة بالمجتمع والمناسبة لتخصصك؟		
٦٥	هل يقوم الأساتذة بالجامعة بتوجيهك وإرشادك — بأي صورة من الصور — نحو المهن التي تناسب تخصصك؟		
٦٦	هل توفر المقررات الدراسية بالجامعة فرصًا معرفية تساعدك على اختيار مهنة المستقبل؟		
٦٧	هل كونت من خلال دراستك بالجامعة فكرة متكاملة عن حياتك المهنية المستقبلية وكيفية التخطيط لها؟		
٦٨	هل تعرف جيدًا التوزيع أو التصنيف المهني القائم بالمجتمع؟		
٦٩	هل تعرف شيئًا مناسبًا عن مواصفات ومتطلبات عدد كبير من المهن القائمة بالمجتمع؟		
٧٠	هل تعرف جيدًا المهن المتوافرة في المجتمع المناسبة لمجال تخصصك بالجامعة.		
٧١	هل تعرف جيدًا كيفية الالتحاق بالمهن التي تناسب تخصصك بالجامعة؟		
٧٢	هل أنت على علم بتطورات المهنة التي تناسب تخصصك؟		
٧٣	هل أنت على علم بالمهن الجديدة والفرص المهنية الحديثة المناسبة لمجال تخصصك؟		
٧٤	هل تدرك جيدًا جميع الأمور المتعلقة بالمهنة المناسبة لتخصصك كالتدرج الوظيفي والترقيات والسلطة ونحوه؟		
٧٥	هل تعتقد أن المهن المتوافرة في الساحة المحلية تشبع طموحاتك المهنية والمستقبلية؟		
٧٦	هل أنت مفتقر إلى معلومات كثيرة عن عالم المهن الحالية بالمجتمع وشروطها ومتطلباتها ونحوه؟		

		نعم	لا
٧٧	هل تعرف شيئًا عن ديوان الخدمة المدنية ومهامه وموقعه ونحوه؟		
٧٨	هل أسهم ديوان الخدمة المدنية في تبصيرك بالمهن المتاحة ومتطلباتها وأعداد الراغبين بها ونحوه؟		
٧٩	هل تعتقد أن المؤسسات المهنية الحكومية وغير الحكومية ينبغي أن تقوم بتبصير الطلاب بمجالات العمل لديها وما يناسبها من التخصصات؟		
٨٠	هل تعتقد أن هناك قصورًا إعلاميًا كبيرًا في مجال الإعلام عن المهن المتاحة وشروطها ومتطلباتها ومستقبلها؟		

المراجع

[١] وزارة التعليم العالي. *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم العالي من عام ١٣٨٩/١٣٩٠هـ إلى ١٤٠٦/١٤٠٧هـ*. الرياض: الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي، مركز المعلومات، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

[٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التقرير الإحصائي السنوي للتعليم في دول الخليج العربية للعام الدراسي ١٤٠٩/١٤١٠هـ (١٩٨٩/١٩٩٠م)*. الرياض: إدارة الثقافة والمعلومات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٠هـ.

[٣] أبو شوشة، يوسف جمعة، ومحمد علي السيد، وطاهر رشيد إسماعيل. مشكلات *الوطن العربي المعاصر*. ط٣. عمان: د. ن، ١٩٨٧م.

[٤] London, H. H. *Principles and Techniques of Vocational Guidance*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973.

[٥] العيسوي، عبدالرحمن. *التوجيه التربوي والمهني*. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج، ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[٦] راشد، علي محيي الدين عبدالرحمن. «دراسة في التوجيه والإرشاد الجامعي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.» دراسة مقدمة إلى اللقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية حول التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم خلال الفترة من ١٦-١٨ شعبان ١٤١٠هـ. الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٧] الشريف، نادية محمود، ومحمود عودة محمد. مشكلات *الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية، دراسة ميدانية في جامعة الكويت*. الكويت: دار المعرفة، ١٩٨٦م.

[٨] بويطانة، عبدالله. «التوجيه والإرشاد التربوي والمهني: نماذج من التجارب الدولية والعربية.» *التربية الجديدة*، م٢٣، ع٤٤ (١٩٨٧م)، ص ص٢٩-٤٢.

[٩] شاولي، أحمد توفيق. *التوجيه التربوي والمهني والإرشادي كنموذج مقترح*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ.

[١٠] عاقل، فاخر. «دور الإرشاد والتوجيه المهنيين في توجيه الطلاب نحو العمل.» *المجلة العربية للتربية*، تونس، (مارس ١٩٨٩م)، ص ص٨٤-٩٤.

[١١] Stoney, M., and Virginia M. Scott. *Careers Guidance in Colleges and Polytechnics*. Windsor, Berkshire, U.K.: Nfer-Nelson, 1984.

[١٢] حافظ، محمد سيد. *المحددات الاجتماعية والاقتصادية للاختيار المهني: دراسة استطلاعية لعينة من الطلاب بجامعة قطر*. الدوحة: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٩٢م.

[١٣] عبداللطيف، صبحي. *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية*. الدوحة: د.ن.، ١٩٨٠م.

[١٤] Ginzberg, E. "Towards a Theory of Occupational Choice: A Restatement." *Vocational Guidance Ouarterly*, 20, No. 3 (1972), 169-76.

[١٥] Super, D.E. "Theory of Vocational Development, *American Psycologist*, 8 (1953), 158-90.

[١٦] Krumbolitz, J.D. "A Social Learning Theory of Career Decision-Making." In Mitchel, A. M. Scott, *Social Learning and Career Decision-Making*. Rhode Island: Carroll Press, 1979.

[١٧] Rogers, C.R. *Client - Centred Therapy*. 5th.ed. London: Constable, 1979.

[١٨] Newsome, A., B.H. Thorn, and K.L. Wyld. *Student Counselling in Practice*. London: Unibooks, University of London Press, 1973.

[١٩] Watts, A.G., "Careers Education in Higher Education: Principles and Practice." *British Journal of Guidance and Counselling*, 5,No.2 (1977), 15-32.

[٢٠] Glesson, D.J., and G. Mardle. "The Labour Market and the Myth of Occupational Choice," *Journal of Further and Higher Education*, 6, 1 (1982), 24-35.

[٢١] Steven, Gloria. "Does A College Education Pay?" *Occupational Outlook Ouarterly* 15, No.3 (Fall 1971), 25-27.

[٢٢] Miller, J. *Tutoring: The Guidance and Counselling Role of the Tutor in Vocational Preparation*. London: Further Education Unit, 1982.

[٢٣] مرسي، سيد عبدالحميد. *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني*. القاهرة: مكتبة الخانجي، د. ت.

[٢٤] مريستنس، توماس ا. *اكتساب الخبرات المهنية*. ترجمة محمد لبيب النجيحي. سلسلة دراسات سيكولوجية [٤٤] كيف نفهم الأطفال؟ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٠م.

[٢٥] جرادات، عزت. «إعداد العاملين في مجال الإرشاد والتوجيه المهني.» *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، م٢٨، ع/ ٥-٦ (ربيع الآخر ١٤٠٨هـ/١٩٨٧م)، ص ص٥٣-٦٩.

[٢٦] جرادات، عزت، وهيفاء أبو غزالة. «حاجة المدرسة الأردنية إلى التوجيه المهني.» *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، م٢٤، ع٢ (حزيران ١٩٨٣م)، ص ص١١-٢٧.

[٢٧] التل، أحمد. «التوجيه المهني من ضرورات التربية والعمل.» *رسالة المعلم*، عمان، وزارة التربية والتعليم (حزيران ١٩٨٣م).

[٢٨] جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. *أخبار الجامعة*، س٩، ع١٣ (٢١ ذو القعدة ١٤١٠هـ الموافق ١٤ يوليو ١٩٩٠م)، ص ص٢٨-٣٦.

[٢٩] جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. *دليل الفرص الوظيفية لخريجي الجامعة للعام الدراسي*. عمادة شئون الطلاب، مكتب الخريجين، ١٤١٠هـ.

Vocational Guidance in University Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammad Shahhat H. Khateeb
Associate Professor, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. As a considerable number of educational, vocational, or social non-adaptation cases are due to the lack of sufficient guidance programs, the need for this service in our schools is considerably increasing, especially at the university level.

A sample of 676 male students was randomly chosen from the seven Saudi universities during the second half of the academic year A.H. 1412/1413 (1992/1993) in order to identify the guidance services in those universities and to measure to what extent the university students benefit from them. The study aimed at finding the relation between the guidance services and the students' choices of their specialties in the university, as well as the relation between those specialties and demand in the job market. The study also explores the role of the guidance services in students' attitudes towards work and university education as well as their awareness of the types of jobs available for them after graduation. A number of variables, such as age, type of secondary school, grade point average at the university, and type of college, were examined to see the effect of such variables upon students' attitudes.

The results of the study showed a clear shortage in guidance services in the universities. It also found that the type of secondary school, the student's grade point average at the secondary school, and the number of years the student spent in the university, were related to the candidates' attitudes. The study recommended the establishment of a proper and complete guidance program in all Saudi universities to make the university students vocationally and socially more aware.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٤٥-١٨٨ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

محمد عبدالرحمن الديحان

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حاولت هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وقد رجع الباحث إلى بعض ما كتب في هذا الموضوع من دراسات، وصمم استبانة تحقق فيها من صدقها وثباتها، ثم تم توزيعها على ٣٤٠ معلمًا تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

١ - اتفق المعلمون على أن مدى مشاركتهم في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كان متواضعًا، وفي الجانب الآخر أجاب المعلمون أن مشاركتهم في التخطيط والتطوير تكاد تكون مهمّة جدًا. كما أفاد المعلمون أن أسلوب مشاركتهم يمكن أن يكون بأساليب مختلفة كان أهمها مشاركة نخبة منهم في العملية المذكورة جنبًا إلى جنب مع المنهجيين والإداريين التربويين.

٢ - يمارس المعلمون الأكبر سنًا والأكثر خبرة ضغطًا واضحًا ومطالبة أكبر للاشتراك في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وهم يرون أن مدى مشاركتهم في عملية التخطيط والتطوير الحالية تعتبر متواضعة.

٣ - يطالب المعلمون السعوديون بشكل أكبر من المعلمين غير السعوديين في المشاركة، وذلك واضح من الفروق التي برزت بين المعلمين السعوديين وغير السعوديين في هذا المجال (مجال مدى المشاركة الحالية في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها).

٤ - توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

(ا) زيادة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة في المجالات التي تتعلق بحجرة الدراسة.

(ب) تقويم البرامج التربوية وإدخال بعض المقررات الدراسية التي يرى المعلمون ضرورة إدخالها فيها.

(جـ) رفع مستوى الطلاب المقبولين في كليات التربية وانتقائهم.

(د) عمل دراسات مختلفة عن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، تأخذ في الاعتبار متغيرات أخرى كالجنس، والمنطقة، والمرحلة الدراسية، والمدارس الأهلية . . . إلخ.

مقدمة

تسعى النظم التربوية إلى تحسين مناهجها الدراسية بشتى الطرق، فتتلمس النواقص والسلبيات والمعوقات، وتسعى إلى أن تعرف مقدارها ومستوياتها وتحدد اتجاهاتها وسبلها في محاولة للاستفادة من كل تلك المعلومات في اتخاذ أحسن القرارات حيالها.

وتدرس في ذلك كل ما يتعلق بالعملية التعليمية: الطالب، المعلم، والمحتوى . . . إلخ، لكي تتفاعل كل هذه وغيرها وبنسب متوازنة وصولاً بالعملية التعليمية إلى أفضل ما يمكن أن يخرج منها من كل تلك المدخلات.

والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو المنفذ الحقيقي للمنهج. ولكي يقوم المعلم بأداء عمله على أحسن وجه لابد أن يكون هناك انسجام بين هذا المعلم وبين ماهو مقرر تقديمه إلى الطلاب.

وانطلاقًا من أهمية المعلم من جهة، ولكي ينمو الطالب نموًا متوازنًا وجيدًا، فإن من الأهمية بمكان محاولة استكشاف مدى مشاركة المعلمين ومدى أهمية تلك المشاركة، وكذلك أفضل أساليب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، لكون المعلم هو الأقرب إلى التفاعل الذي يحصل بين الطالب والمنهج الدراسي، وأن أمر مشاركته في عمليات كهذه ستصب في النهاية في صالح العملية التعليمية.

إن الدراسة الحالية حاولت تقصي وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية فيما يتعلق بمدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما ستتقصى أيضًا أهمية هذه المشاركة، وأسلوب المشاركة الأكثر تفضيلاً من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسـة

يلاحظ المهتمون في المجال التربوي أن المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية قد تطورت وحسن تخطيطهـا. ومعلوم أن كلًا من عمليتي التخـطيط والتـطوير للمناهج الـدراسية يحسن استمـرارهـا لمواكبـة التغـيرات التي تحدث على مستوى نظريات التعلم والمجتمع والبيئة والمعرفة . . . إلخ .

ومعلوم أيضًـا أن المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، وأن أهميته تتزايد بزيادة توسع أهداف التربية التي عادة ما يوكل إليه تحقيقها. ولقد عد المعلم من قبل بعض المربين العمود الفقري لعملية التربية والتعليم، حيث يقول شهلا [١، ص٣٥٥] وآخرون عن المعلم وأهميته بأنه «العمود الفقري للمعلم» والمعلم — على الرغم من هذه الأهمية المتزايدة — بقي بعيدًا عن الإسهام في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. إذ بقيت مهمة إجراءات التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية موكلة إلى جهازين في وزارة المعـارف، قلما يشـترك المعلمون في تلك الإجراءات وذلك ما أوضحته بعض الدراسات إضافة إلى ملاحظات الباحث شخصيًا. لذا — والحالة هذه — فإن الباحث قد رأى في ذلك مشكلة تستحق البحث والدراسة والتقصي.

لهذا فإن هذه الدراسة تقصت مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السـعودية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما استقصت مدى أهمية هذه المشـاركة إضافة إلى الأساليب التي يفضلها المعلمون للمشاركة في عملية التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية.

أسـئلـة الدراسـة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما مدى مشـاركـة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٢ ـ ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٣ ـ ما هي الأساليب الأكثر تفضيلًا من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٤ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف العمر؟

٥ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف الخبرة؟

٦ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف المؤهل؟

٧ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية، وتطويرها باختلاف الجنسية؟

أهميـــــة الدراســـة

تواجه غالبًا مشروعات التطوير والتخطيط في المناهج الدراسية كثيرًا من العقبات والمشكلات، فقد يكون التخطيط والتطوير للمواد الدراسية حسنًا وجيدًا من الناحية النظرية، ولكنه، وفي كثير من الأحيان، يصاب بضعف التنفيذ، وغالبًا ما يكون السبب وراء ضعف التنفيذ عدم إيجابية المعلم ودافعيته لتنفيذ المنهج المطور، وتكمن المشكلة في أن كثيرًا من المخططين والمطورين يكونون بعيدي العهد عن الواقع الفعلي والممارس في حجرة الدراسة، ولذا فإن تصورهم وتخطيطهم للمنهج تنقصه الرؤية التي تربطه بأرضية الواقع. هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن المنهج الدراسي المخطط والمطور عادة ما يأتي جاهزًا للمدرسة ويطالب المعلم بتنفيذه بالأسلوب والطريقة التي وضعها المخططون، وهذا يشعر المعلمين أن المنهج الدراسي المقدم قد أتى من فوق، وأنهم لم يستشاروا في مفرداته وجزئياته، فهم لا ينتمون إلى هذا المنهج الدراسي المطور وهو لا ينتمي إليهم.

وقد حاولت هذه الدراسة استكشاف مدى مشاركة المعلم في تخطيط المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وتطويرها، واستكشاف أهمية مشاركة المعلمين في تخطيطات المنهج الدراسي لهذه المرحلة الدراسية المهمة وتطويره. كما حاولت الكشف عن أفضل السبل لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما أن أهمية هذه الدراسة تكمن في أهمية المرحلة الدراسية التي تتناولها وهي المرحلة الثانوية، وفي أهمية المعلم الذي يعتبر عند كثير من المربين حجر الزاوية في العملية التعليمية والمنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة.

كما أن هذه الدراسة — وحسب علم الباحث — هي الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية.

المؤمل أن تصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج قد تفضي إلى مجموعة من التوصيات التي ربما تفيد أصحاب اتخاذ القرار في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية فيما يخص أسلوب تخطيط المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وتطويرها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١ ـ مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطورها.

٢ ـ وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٣ ـ الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٤ ـ الاختلاف أو الاتفاق في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تبعًا للعمر، أو الخبرة، أو المؤهل، أو الجنسية.

وتهدف هذه الدراسة أيضًا إلى التوصل إلى مجموعة من التوصيات مبنية على نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة

١ ـ اقتصرت هذه الدراسة على مدارس البنين.

٢ ـ اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التابعة لوزارة المعارف.

٣ ـ تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤١٢هـ.

تعريف بعض مصطلحات الدراسة

١ ـ تخطيط المنهج: عبارة عن عملية وضع هيكل عام أو خطة تحدد فيها القرارات

والإجراءات الرئيسة لما سيكون المنهج عليه مستقبلاً.

٢ ـ تطوير المنهج: وهي العملية التي يتم من خلالها إدخال تجديدات أو مستحدثات أو إجراء بعض التعديلات المناسبة في بعض عناصر المنهج أو كلها بقصد تحسينه.

الدراسات السابقة في مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

الدراسات العربية

تشير كثير من الدراسات إلى أن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في كثير من البلاد العربية مشاركة متواضعة، وأن أمر تخطيط المناهج وتطويرها عادة ما يوكل إلى وزارات التربية والتعليم، وأن المعلمين كانوا ملزمين بتنفيذ هذه المناهج فقط.

وفي هذا السياق يشير كل من الإبراهيم [٢، ص٢١]، وجابر [٣، ص٩] والحمادي [٤، ص٦٤] إلى أن دولة قطر مارست الأسلوب السابق في قضية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وأن مركزية اتخاذ القرارات بشأن التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها كانت بارزة، حيث إن كلًّا من المقرر الدراسي ومحتواه يُقرَّران من وزارة التربية وعادة ما يلزم المعلمون بتنفيذ هذه المقررات، وكانت مسؤولية التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها تمارس بعيدًا عن الاستعانة بخبرات المعلمين الذين هم حجر الزاوية في العملية التعليمية. وربما تشعر وزارة التربية والتعليم القطرية أن عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها من صميم عملها، وأن عليها أن تقوم به هي بنفسها، وربما تنظر إلى المعلمين بأن خبراتهم قليلة أو غير متوافرة.

وفي جمهورية مصر العربية يرى حسني [٥، ص ص٤٩٧-٤٩٨] أن كثيراً من القرارات التي تخص حجرة الدراسة كانت تأتي من الرؤساء، والوزارة، وإدارات التعليم، وأن ذلك يسهم في ضعف تنفيذ هذه السياسات الإصلاحية التي كانت الوزارة تسعى إلى تحقيقها، وذلك لتجاهل مشاركة المعلمين في قرارات مهمة تخص تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها. ويرى سرور [٦] أنه، لكي تنجح محاولات التطوير والإصلاح، فإن على الإدارات التعليمية أن لا تنفرد بصناعة القرارات المدرسية دون مشاركة المرؤوسين وخاصة المعلمين. ويرى السلمي [٧، ص ص ٢٢ ـ ٢٣] أن أهم أسباب فشل الإصلاحات التي تحدث في القطاعات التعليمية المختلفة هو ارتباط محاولات الإصلاح بالقادة والرؤساء دون

المرؤوسين، وذلك لعدم قناعة المرؤوسين الذين عادة ما يقع عليهم العمل الحقيقي والتنفيذ.

ولتيسير مهمة المعلمين في عملية مهمة كالتخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها، ذكر الحمادي [٤، ص ص١٨٢-٢١٦] أن المعلمين القطريين طالبوا بدعم وزارة التربية وإدارة التعليم لمطالبهم بشأن توفير الوقت وتقليل الأنصبة وكذا الدعم الإداري، وذلك بتقديم الاستشارة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لزيادة قدرة المعلمين على التخطيط والتطوير. وأشار إلى ضرورة دراسة المعلمين مواد تتعلق بتخطيط المناهج الدراسية ونظريات المنهج، فضلاً عن بحوث ودراسات في مجال المناهج في المواد التي يقومون بتدريسها، وأن يكون ذلك عن طريق ورش عمل خاصة بتخطيط المناهج [٧، ص المستخلص].

وأشار بهار [٨] Bahar إلى ضرورة إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في الصومال، حيث يرى ٨٠٪ من المعلمين أن هناك حاجة لمشاركتهم في عمليات مهمة كهذه.

الدراسات الأجنبية

وفي بلدان خارج نطاق العالم العربي يلاحظ تزايد الاهتمام في توسيع مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ويلاحظ أيضًا أن إسهام المعلم في عملية التخطيط في بعض الدول الأجنبية أكثر بكثير من مشاركة المعلم على مستوى البلاد العربية بوجه عام أو على مستوى المملكة العربية السعودية.

يقول ميلر Miller [٩، ص٢١] إن المعلمين في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية قد أسهموا في برامج تنقيح المناهج خلال السنوات السبعين الماضية. ولكي يقوم المعلم بعملية كهذه، فإن مجموعة من الباحثين ومنهم أوليفر Oliver [١٠، ص٧٣] يرون أنه لابد من أن يكون المعلم على مستوى التخطيط والتطوير، وأنه لابد من أن يكون على اتصال بأحدث الأبحاث، وأن على المسؤولين في الإدارة تسهيل الأمور بالنسبة للمعلم ليكون على صلة بالجديد من الأبحاث. وطالب دول Doll [١١، ص٦٨] بأنه لكي تتكون لدى المعلمين المعرفة والمهارة في عملية تخطيط المناهج وتطويرها عليهم حضور محاضرات لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وحضور الاجتماعات التربوية، وأخذ مقررات دراسية أثناء الخدمة.

ويرى ينـج Young [١٢ ، ص١٢٤] أنـه يجب إشراك المعلمـين في كل ما يتعلق بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة تلك الأمور التي تتعلق بحجرات الدراسة، على أن ذلك يجب ألا يفهم منه أن للمعلم مطلق الحرية في كل شيء دونما توجيه أو إرشاد من قبل الوزارة، بل إن للوزارة الحق في وضع أهداف عريضة وعامة وتحدد الموضوعات الأساسية للتعليم التي تدخل إلى المنهج في كل مدرسة. وأن تنظم كل مدرسة، ممثلة في معلميها وإداراتها، الموضوعات على نحو يجعلها قابلة للإضافة أو التعديل وتحولها إلى منهج يلائم بيئتها المدرسية الخاصة، فتكون مهام الوزارة توجيهية وتجديدية، وتكون مهام المعلمين في المدارس مرنة وقابلة للتكيف وفق المستجدات والتعليمات التي تأخذها من الوزارة.

ويرى هانسن Hanson [١٣ ، ص١٢٠] أيضًـا أن المعلمين يناضلون ضد سلطة المدير عندما تمس هذه السلطة حجرة الدراسة مباشرة، ويرى أن مجال المدير هو المدرسة بكـاملها، في حين أن مجال المعلمين حجرة الدراسة والأنشطة التي تدور فيها، ويطالب بتحـديد صلاحيات كل من المعلمين والمديرين لخدمة العملية التعليمية. ويطالب أيضًا بمشاركة المعلمين في كل قرار يمس المعلمين.

ويقول كودلاد إن صناعة القرارات المدرسية كثيرًا ما تتأثر بضغوط خارجية أكثر من كونها استراتيجية نابعة من هيئة التدريس في المدرسة، ويطالب بأن تعزز صلاحيات أعضاء هيئة التدريس لتمتد إلى اتخاذ القرارات التي تهم الطلاب وتهمهم [١٤ ، ص١٤٣].

أما رو Roe [١٥ ، ص ص١٠٦ ، ١٠٧]، فإنه يطالب بإشراك المعلمين في جميع الأمور التي تخصهم على أنه يحسن ألا يستدعى المعلمون للاجتماع بالمدير في كل صغيرة وكبـيرة، حيث إن كثيراً من الأمور يحسن أن تكون من صلاحيات المدير نفسه، على أن إشراك المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها أمر لابد منه لضمان تأييدهم وحسن تطبيق المناهج.

أمـا بوكيت Pukett [١٦]، فإنه هو الآخر يرى ضرورة إشراك المعلمين في كل ما يتعلق من أمور خاصة بحجرة الدراسة وتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها لأن المعلمين عادة ما يميلون إلى ذلك.

وتـطالب اليزابيث جاكسـون Elizabeth Jackson [١٧ ، ص ص٨-٢٠] بإعـطاء المعلمـين دبلومًا تربويًا لسد النقص الحاصل في شهاداتهم، وذلك لإشباع رغبة المعلمين

أنفسهم، ولأن حاجات الطلاب ورغباتهم قد تغيرت مما يتطلب معه تغييراً مناسبًا في مناهجهم، لكي يتمكن المعلمون في النهاية من الإسهام في تخطيط وتطوير أحسن المناهج الدراسية لطلابهم.

وطالب توماس تشان Thomas Chan [١٨، ص ص٣١-٣٥] بمشاركة المعلمين في عمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة تلك التي تتعلق بحجرات الدراسة ومن بدايتها.

ورأى ننان Nunan [١٩، ص ص١٠-٢٣] ضرورة إشراك كل من له علاقة بالعملية التعليمية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بما فيهم المعلمون.

ويذهب ينج Young [٢٠، ص ص١٠٢-١٥٥] المذهب نفسه ويركز على ضرورة ألا يكون التخطيط فلسفيًا ونظريًا، بل واقعيًا وحقيقيًا وصادرًا ممن هم على مقربة من حجرات الدراسة من طلاب وغيرهم. ويلزم لذلك أن يسهل المدير عمليات اللقاء واللجان هذه وأن تشمل معلمين آخرين من مدارس أخرى وكذا مستشارين.

ويقول ميتشام Mitchum [٢١، ص٢٨] إنه إذا ما أريد تغيير المناهج والبرامج الدراسية، فإن على المسؤولين الإداريين أن يحصلوا على مساندة ليس فقط المعلمين بل وحتى الآباء.

ومن جانب ثان فقد ركزت كثير من الدراسات التربوية على أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها، يقول الحمادي [٤، ص١٧٣] إن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تسهم في زيادة قدرتهم على تأمين حاجات طلابهم وتقديرها، وحسن تحليل المنهج، ووضع معايير علمية لغربلة مواد المنهج، فضلاً عن تصميم ورسم خطة عامة للتغييرات المدرسية.

أما بيرتز Peretz [٢٢، ص٥٣]، فيرى أن عملية بناء المناهج الدراسية وتخطيطها وتطويرها للمناهج الدراسية قد تكون عملاً عقيمًا وغير فعال إن لم يشارك المعلمون فيه مشاركة فعالة، ويطالب دول Doll [١١، ص٦٨] بأن يكون العمل في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعاونيًا بين كل من له علاقة بالعملية التعليمية، لما فيه من فائدة في زيادة ورفع مستوى الاتصال بين المشتركين والاستفادة من التغذية الراجعة.

أما سيلر وآخرون [٢٣، ص١٠٠]، فيرون أن كمًّا من الأدلة المناسبة تقترح إسهام

المعلم في اتخاذ قرارات المنهج وهي مرتبطة بشكل إيجابي بتنفيذ ناجح لمستجدات المنهج.

ويرى كير Kerr [٢٤ ، ص٢٥٦] أن مشاركة المعلم في اتخاذ قرارات تخص المنهج تؤثر على كل من المعلم وتحصيل الطالب.

أما ميلر Miller [٩ ، ص٤١]، فإنه يرى أن إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تكسبهم دافعية في تنفيذ المنهج فضلاً عن أنهم يكسبون نمواً مهنياً.

وسايلور Saylor [٢٥ ، ص١٩]، يرى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها، ويضيف أن من شأن ذلك أن يسمح للمعلمين بإعادة تقويم فلسفاتهم وممارساتهم وزيادة معرفة طلابهم والسماح لهم بمعرفة المتغيرات المحيطة بهم بشكل أكبر.

أما حسني [٥، ص٥٠٤]، فإنه يرى ضرورة إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج وتطويرها لأنها تجعلهم على دراية أفضل بالمشكلات التربوية التي تعترضهم، كما يكون التحليل والتغيير في العمل الجماعي أفضل، وتكسبهم معرفة في تحقيق الأهداف التي أسهموا بأنفسهم في وضعها. وكذلك تتولد لديهم احتمالية أكبر للمبادأة والابتكار، لأن ذلك يزداد داخل الجماعة أكثر من زيادتها لدى الأفراد، كما يسهم ذلك في رضا المعلمين عن عملهم.

أما فيريز Ferris [٢٦]، وكذلك فلانرى Flannery [٢٧ ، ص٣٧٩٨]، فقد توصلا إلى أن كلاً من إنتاجية المعلمين ومستوى علائقهم وكذا رضاهم عن عملهم يزداد بإشراك الإدارة لهم في المهمات التي تخص المنهج وتطويره.

ولقد توصل كل من فيريز Ferris وفلانري Flannery في الدراستين السابقتين وثيرباش Thierbach [٢٨ ، ص٣٨٢٧] إلى وجود علاقة إيجابية بين مشاركة المعلمين في صناعة القرار المدرسي من جهة ومستوى رضاهم وعلاقتهم وكذا إنتاجيتهم من جهة ثانية.

وأشارت دراسة كيرن كونك Karen Konke [٢٩ ، ص ص١٠-١٥] إلى أن المعلمين على استعداد لتغيير طرق تدريسهم متى ما شاركوا في تخطيط المناهج وتطويرها، بينما نبه تايلر Taylor [٣٠، ص١٣] إلى أهمية مشاركة المعلمين للمختصين في المناهج الدراسية في عملية تخطيط المناهج وتطويرها للطلاب المتفوقين وذلك لتحسين المناهج وتطويرها. ويرى تشان Chan [١٨ ، ص ص٣١-٣٥] أنه، لكي يشعر المعلم أنه جزء من العملية التعليمية،

لابد من إشراكه في كل جزئية من جزئيات بناء المنهج ، بل لابد من أن يشارك من البداية أو الجذور في بناء المنهج وتطويره ليتم تنفيذ المنهج بشكل أفضل . ويقول رس Ress [٣١، ص ص٩١-٩٢] إن المعلم هو المفتاح لتطوير المنهج ، كما أن نونان Nunan [١٩، ص١٠] نبّه إلى ضرورة إشراك المعلم في تخطيط المنهج المدرسي وتطويره فضلاً عن كل من له علاقة بالأمر. ويرى حسين [٣٢، ص٢٩١] ضرورة انتماء المعلم للمؤسسة التي هو فيها وكذا المجتمع ، وذلك بمشاركته الفعالة في إيجاد الحلول المناسبة لمجتمعه وللمدرسة .

أما عن أسلوب مشاركة المعلمين لعملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، فلقد تفاوتت الممارسات في بعض الدول ، وكذا تفاوتت توصيات الكتّاب والمؤلفين التربويين . فقد عرض الحمادي [٤ ، ص ص٢٢٣-٢٢٤] مجموعة من الاقتراحات ، منها اختيار ممثلين من المعلمين للحضور والمشاركة جنبًا إلى جنب مع متخذي القرارات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، أو أن يعرض سؤال أو مجموعة من الأسئلة على المعلمين عن اهتماماتهم الرئيسة وحاجاتهم الأساسية والخاصة بالمناهج وتخطيطها وتطويرها . كما نادى بدعم المعلمين من الناحية الإدارية ومن ناحية الوقت وماديًا ، وكذا تقليل الأنصبة للمعلمين لتمكينهم من المشاركة في عملية التخطيط والتطوير.

مثل الحمادي ، أشار كل من أوليفر Oliver [١١ ، ص١٣] وستيلر Steller [٣٣، ص٧٠] إلى ضرورة إكساب المعلمين معلومات ومهارات حول عملية التخطيط والتطوير قبل البدء بممارستها. ويرى حسني [٥ ، ص ص٥٠٨-٥٠٩] ضرورة إشراك المعلمين في عملية التخطيط للمناهج وتطويرها ، ويخص بالذكر أولئك الذين لديهم خبرات طويلة . ويرى نعمه Naama [٣٤، ص ص٤٣١-٤٣٤] أنه يلزم تدريب المعلمين على القيام بعمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، ويرى إشراك المعلمين الذين أمضوا على الأقل خمس سنوات في التدريس في برنامج التدريب الذي يقترحه . ولقد وجد في دراسته أن المعلمين الذين درسوا مواد في كيفية تخطيط المنهج وتطويره كانوا أكثر اطمئنانًا في عمليات التطوير والتخطيط من أولئك المعلمين الذين لم يحصلوا على تدريب في هذا المجال .

تفيد الدراسات السابقة أن المطالبة واضحة ومهمه بشأن زيادة صلاحيات المعلمين فيما يتعلق بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . وأنه لابد من تذليل الصعوبات تجاه زيادة مشاركتهم في هذه المهمات التي من المؤمل أن تدفع بالعملية التعليمية إلى الأمام .

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والذي بلغ حسب إحصائية ١٤١٢هـ ١٢٥١ معلمًا [٣٥].

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بشكل طبقي عشوائي، حيث تم اختيار مدرستين من كل مركز من المراكز التعليمية الخمسة في مدينة الرياض (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب، الوسط)، وبشكل عشوائي.

وتم استفتاء جميع المعلمين في المدارس العشر المختارة، ولقد تم توزيع ٣٤٠ استبانة أي ما نسبته ١٧, ٢٧٪ من مجموع معلمي مدينة الرياض البالغ عددهم ١٢٥١ معلمًا، وتم تسلم ٢٧٣ استبانة، أي ما نسبته ٢٩, ٨٠٪ من مجموع الاستبانات الموزعة، حسب جدول رقم ١.

جدول رقم ١. أسماء المدارس ومواقعها وأعداد المعلمين في كل مدرسة من مدارس العينة.

اسم المدرسة	الجهة	عدد المعلمين	المستلم
١ ـ المعتمد بن عباد	الشمال	٢٥	٢٣
٢ ـ معهد العاصمة	الشمال	٣٤	٢٢
٣ ـ حي الشفاء	الجنوب	٣٠	٣٠
٤ ـ الملك عبدالعزيز	الجنوب	٤١	٢٢
٥ ـ الأندلس	الشرق	٣٣	٢٥
٦ ـ الملك فهد	الشرق	٣٥	٣٥
٧ ـ نهاوند	الغرب	٥٥	٤٤
٨ ـ بدر	الغرب	٢٦	٢٦
٩ ـ اليمامة	الوسط	٢٩	٢١
١٠ ـ محمود الغزنوي	الوسط	٣٢	٢٥
المجموع		٣٤٠	٢٧٣

ولقد تم استبعاد أربع وعشرين استبانة من الاستبانات المتسلمة إما لعدم استجابة المستفتى عليها، أو لوجود نواقص واضحة تؤثر في الاستجابة عليها. وجدول رقم ٢ يوضح التكرارات والنسب المئوية الموضحة لخصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة.

م	متغيرات الدراسة		العدد	٪
		أقل من ٣٠ سنة	٩٠	٣٦,١
١	العمر	٣٠ إلى أقل من ٤٠ سنة	٩١	٣٦,٥
		٤٠ إلى أقل من ٥٠ سنة	٥١	٢٠,٥
		٥٠ سنة فأكثر	١٤	٥,٦
٢	الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧٧	٣٠,٩
		٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٦	٢٢,٥
		١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٩	١٥,٧
		١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة	٣٢	١٢,٩
		٢٠ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة	٢٣	٩,٢
		٢٥ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	١٤	٥,٦
		٣٠ سنة فأكثر	٤	١,٦
٣	المؤهل	تربوي	١٨٤	٧٣,٩
		غير تربوي	٦١	٢٤,٥
		الذين لم يجيبوا	٤	١,٦
٤	الجنسية	سعودي	١٤٥	٥٨,٢
		غير سعودي	١٠١	٤٠,٦

يبين جدول رقم ٢ أن أكثر من ٧٢٪ من المعلمين أعمارهم أقل من ٤٠ سنة، وأن أكثر من ٥٣٪ منهم هم ممن تخرجوا قبل أقل من ١٠ سنوات، كما أن نسبة التربويين منهم هي فقط ٧٣,٩٪. كما يلاحظ أن غالبية المعلمين في المرحلة الثانوية في الرياض هم من السعوديين، حيث يشكل السعوديون ٥٨,٢٪، كما هو موضح في جدول رقم٢.

أداة الدراســة

قام الباحث ببناء أداة البحث (الاستبانة) وقد مر بناء الأداة بعدة مراحل :

١ ـ بعد مراجعة الباحث للدراسات ذات الصلة قام بإعداد الاستبانة في صيغتها الأولية، ثم تم توزيعها على ثلاثة عشر عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود (ملحق رقم ١) وقد طلب منهم التفضل بإبداء الرأي والملاحظات عن مدى وضوح الاستبانة ومناسبة بنودها لمحاورها الثلاثة .

٢ ـ قام الباحث بعد الاطلاع على ما تم تسلمه من الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس بإدخال التعديلات التي رأى أنها مناسبة .

٣ ـ قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي (انظر ملحق رقم ٢) وهي مكونة من جزئين :

* الجزء الأول : معلومات شخصية ومهنية .
* الجزى الثاني : وهو مكون من ثلاثة محاور وهي :

(ا) المحـور الأول : وهو المحور الخاص بمدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . وهذا المحور مكون من ثلاث وعشرين عبارة ، وفي نهاية هذا الجزء طلب من المستفتىٰ إضافة ما يراه مناسبًا من العبارات مما لم يشمله هذا المحـور. وقـد طلب من المستفتى الإجـابـة عن كل عبـارة من العبارات الثلاث والعشرين بوضع إشارة (√) في خانة واحدة من الخانات الخمس التي يمثلها المقياس الخماسي المتدرج الموجود أمام العبارات ، وكان المقياس على الشكل التالي :

كبيرة جدًّا	وأعطي	٥	خمس درجات
كبيرة	وأعطي	٤	أربع درجات
متوسطة	وأعطي	٣	ثلاث درجات
قليلة	وأعطي	٢	درجتـان
غير موجودة مطلقًا	وأعطي	١	درجة واحدة

(ب) المحور الثاني : وهو المحور الخاص بأهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، وهذا المحور مكون من واحد وعشرين عبارة . طلب في

نهايته من المستفتين إضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات .

(جـ) المحـور الثـالث : وهـذا المحور خاص بأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ويتألف من ثمان عبارات فقط، ترك للمستفتى إضافة ما يراه مناسبًا لهذا المحور من عبارات لم يحتوها هذا الجزء أو المحور.

هذا وقد طلب من المستفتى الإجابة عن المحورين (ب) وكذلك (جـ) بوضع إشارة (✓) في الخانة التي يراها أكثر مناسبة في المقياس الخماسي المتدرج الموجود أمام عبارات الجزئين (ب) وكذلك (جـ) . وكان المقياس بالنسبة لهذين المحورين (ب) و (جـ) كالتالي :

١ ـ مهمة جدًّا	وأعطي لها	٥	خمس درجات
٢ ـ مهمـة	وأعطي لها	٤	أربع درجات
٣ ـ متوسطة الأهمية	وأعطي لها	٣	ثلاث درجات
٤ ـ قليلة الأهمية	وأعطي لها	٢	درجتان
٥ ـ لا أهمية لها مطلقًا	وأعطي لها	١	درجة واحدة

صـــدق الأداة

تم عرض الاستبانة على ثلاثة عشر محكمًا في كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعرفة مدى مناسبة المقياس لأغراض الدراسة، واتضح أن المقياس صالح وليس به غموض في بناء الفقرات كما سبق وأشير إلى ذلك (صدق المحكمين) حيث جاءت نسبة اتفاق المحكمين ٩٤,٨٪ . كما قد تم حساب الصدق بطريقة ارتباط الفقرة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ولجميع المحاور الثلاثة كما يبين جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣ قيم ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور التي تنتمي إليها ودلالات هذه القيم.

رقم الفقرة	المحور الأول		رقم الفقرة	المحور الثاني		رقم الفقرة	المحور الثالث	
	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة		قيمة الارتباط	مستوى الدلالة		قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٦	**	١	٠,٦٧	**	١	٠,٤٤	**
٢	٠,٨٠	**	٢	٠,٧٠	**	٢	٠,٥٨	**
٣	٠,٨٠	**	٣	٠,٧٤	**	٣	٠,٦٠	**
٤	٠,٧٨	**	٤	٠,٧٥	**	٤	٠,٥٨	**
٥	٠,٨١	**	٥	٠,٦٩	**	٥	٠,٧٥	**
٦	٠,٧٨	**	٦	٠,٧١	**	٦	٠,٧٥	**
٧	٠,٨١	**	٧	٠,٧٣	**	٧	٠,٧٥	**
٨	٠,٨٢	**	٨	٠,٧٨	**	٨	٠,٦٧	**
٩	٠,٧٦	**	٩	٠,٧٥	**			
١٠	٠,٧٨	**	١٠	٠,٧٨	**			
١١	٠,٧٢	**	١١	٠,٧٤	**			
١٢	٠,٦٦	**	١٢	٠,٦٨	**			
١٣	٠,٧٤	**	١٣	٠,٧٥	**			
١٤	٠,٨١	**	١٤	٠,٧٥	**			
١٥	٠,٧٤	**	١٥	٠,٧٥	**			
١٦	٠,٧٨	**	١٦	٠,٨٠	**			
١٧	٠,٧٧	**	١٧	٠,٧٢	**			
١٨	٠,٧٧	**	١٨	٠,٥٣	**			
١٩	٠,٧١	**	١٩	٠,٥٤	**			
٢٠	٠,٨١	**	٢٠	٠,٧٠	**			
٢١	٠,٨٢	**	٢١	٠,٦١	**			
٢٢	٠,٧٨	**						
٢٣	٠,٦٨	**						

ثبات الاستبانة

دراسة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد جاءت نتيجة الثبات عالية كما يوضح ذلك جدول رقم ٤ .

جدول رقم ٤ . ثبات الاستبانة.

المحـور	درجة الثبات
الأول	٠,٩٧
الثاني	٠,٩٦
الثالث	٠,٨٢
المجموع العام	٠,٩٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، واعتمد الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار شيفية واختبار (ت) t test ، وتحليل التباين وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وبالتالي تحقيق أهداف الدراسة.

تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الواردة في بداية الدراسة وذلك من خلال عرض النتائج وتفسيرها. وسيجري تجميع الإجابة عن الأسئلة وخاصة بالنسبة لتلك التي لها علاقة ببعضها.

أولًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى:

١ ـ ما مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٢ ـ ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٣ ـ ماهي الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

لقد تم حساب المتوسطات لإجابات أفراد العينة لكل المحاور الثلاثة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥ . متوسط إجابة المعلمين والانحراف المعياري للمحاور الثلاثة .

المحـــــور	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول : مدى مشاركة المعلمين	٢,٢٤	٠,٨٧
الثاني: أهمية مشاركة المعلمين	٤,١٠	٠,٧٦
الثالث: أسلوب مشاركة المعلمين	٤,٠٣	٠,٧٢

يتضح من جدول رقم ٥ أن المعلمين بصورة عامة يرون أن مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تقع بين متوسطة وقليلة وهي أقرب إلى أن تكون قليلة، وذلـك لأن معـدل إجـابات المستفتين لهذا المحور كما يوضحه جدول رقم ٥ هو ٢,٢٤ وبانحراف معياري ٠٠,٨٧ أما المحور الثاني والخاص بأهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، فلقد بلغ متوسط إجابات المستفتين ٤,١٠ ، أي أن ذلك يقع بين مهمة جدًّا ومهمة، وهي أقرب كما يلاحظ إلى مهمة منها إلى مهمة جدًّا. أما من حيث الأساليب التي عرضت على المستفتين للمشاركة في التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية، فهي الأخرى جاءت بين مهمة جدًّا ومهمة وهي أيضًا كما يوضحه المتوسط أقرب إلى مهمة منها إلى مهمة جدًّا.

وعنـد الانتقال من العموم إلى التفصيل وذلك بالنظر في الجدول رقم ٦، يلاحظ الاختلاف في المتوسطات والنسب والتكرارات للعبارات في المحور الأول، فبينما تزداد في العبارة رقم ١٢ (المشاركة في تخطيط الأنشطة الطلابية) ليصل المتوسط إلى ٢,٩٤، وفي العبارة رقم ١١ الإسهام في التنسيق بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب في حل مشكلات

الطلاب الخاصة بالمناهج الدراسية) والذي بلغ المتوسط ٢,٦٠ ، ينخفض كل من المتوسط والنسب والتكرارات في العبارات رقم ٢٠ (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تخطيط المنهج الدراسي) ليصل المتوسط فيها إلى ١,٨٦ ، وفي العبارة رقم ٢١ (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تنفيذ المنهج الدراسي)، حيث بلغ المتوسط لهذه العبارة ١,٩٣ ، وكذلك في العبارة رقم ٢٢ من المحور نفسه (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تطوير المنهج الدراسي) التي بلغ متوسطها ١,٩٦ . ويلاحظ انخفاض نسب وتكرارات ومتوسطات العبارات التي لها علاقة كبيرة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

وفي جدول رقم ٧ والخاص بالمحور الثاني يلاحظ ارتفاع نسب الفقرات وتكراراتها ومتوسطاتها بصورة عامة كما يشير إلى ذلك المتوسط للمحور ككل. وأكثر ما تزداد هذه النسب والتكرارات والمتوسطات في العبارة رقم ١ (تحسين أدائهم في العملية التعليمية)، حيث يلاحظ أن متوسط هذه العبارة بلغ ٤,٥٠ ، والعبارة رقم ٤ (زيادة معرفتهم بحاجات طلابهم) وبلغ متوسطها ٤,٤٤ ، والعبارة رقم ٦ (زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس) والتي بلغ متوسطها ٤,٣٩ . أما العبارات التي انخفض فيها التكرارات والنسب والمتوسطات، فكانت العبارة رقم ١٩ (رفع مستوى انتمائهم لمدرستهم) وبلغ متوسطها ٣,٩٥، والعبارة رقم ٢١ (تحفيزهم على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة) والتي بلغ متوسطها ٣,٩٩.

جدول رقم ٦ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة للقسم ثانيًا عن مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج المدرسية وتطويرها.

م	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		غير موجودة مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١٦	٦,٤	٣١	١٢,٤	٦٦	٢٦,٥	٥٣	٢١,٣	٧٩	٣١,٧	٢,٤٠
٢	٩	٣,٦	٣٠	١٢	٤٦	١٨,٥	٦٤	٢٥,٧	٩٥	٣٨,٢	٢,١٦
٣	٩	٣,٦	٢٨	١١,٢	٥٢	٢٠,٩	٦٨	٢٧,٣	٨٤	٣٣,٧	٢,٢١
٤	٣	١,٢	٢٤	٩,٦	٤٩	١٩,٧	٧٢	٢٨,٩	٩٧	٣٩,٠	٢,٠٣
٥	١٢	٤,٨	٢١	٨,٤	٥٤	٢١,٧	٦٦	٢٦,٥	٩٢	٣٦,٩	٢,١٦

تابع جدول رقم ٦ .

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
٦	٥	٢,٠	٢٩	١١,٦	٤٤	١٧,٧	٥٤	٢١,٧	١٠٨	٤٣,٨	٢,٠٣
٧	٨	٣,٢	٣٨	١٥,٣	٦٣	٢٥,٣	٥٢	٢٠,٩	٨٣	٣٣,٣	٢,٣٣
٨	٩	٣,٦	٢٥	١٠,٠	٧٣	٢٩,٣	٥٧	٢٢,٩	٧٤	٢٩,٧	٢,٣٢
٩	١٤	٥,٦	٥٢	٢٠,٩	٦٤	٢٥,٧	٤٩	١٩,٧	٦٦	٢٦,٥	٢,٥٩
١٠	١٠	٤,٠	٢٥	١٠,٠	٥٥	٢٢,١	٥٧	٢٢,٩	٩٨	٣٩,٤	٢,١٥
١١	٢٠	٨,٠	٤٤	١٧,٧	٦٢	٢٤,٩	٦٠	٢٤,١	٦١	٢٤,٥	٢,٦٠
٢٢	٨,٨	٦٣	٢٥,٣	٧٩	٣١,٧	٤٣	١٧,٣	٤٠	١٦,١	٢,٩٤	٢
٩	٣,٦	٥١	٢٠,٥	٧٠	٢٨,١	٦٨	٢٧,٣	٥١	٢٠,٥	٢,٥٩	—
٨	٣,٢	٣٥	١٤,١	٥٦	٢٢,٥	٦٤	٢٥,٧	٨٠	٣٢,١	٢,٢٩	٦
٩	٣,٦	٣٤	١٣,٧	٦٣	٢٥,٣	٦٣	٢٥,٣	٧٦	٣٠,٥	٢,٣٤	٤
٨	٣,٢	٤٠	١٦,١	٦٧	٢٦,٩	٧٦	٣٠,٥	٥٤	٢١,٧	٢,٤٨	٤
١٤	٥,٦	٤٠	١٦,١	٦٨	٢٧,٣	٥٧	٢٢,٩	٦٤	٢٥,٧	٢,٥٢	٦
١٠	٤,٠	٢٩	١١,٦	٦٩	٢٧,٧	٦٧	٢٦,٩	٧٣	٢٩,٣	٢,٣٤	١
٩	٣,٦	٢٥	١٠,٠	٤١	١٦,٥	٦٤	٢٥,٧	١٠٩	٤٣,٨	٢,٠٤	١
٣	١,٢	١٦	٦,٤	٤١	١٦,٥	٦٧	٢٦,٩	١١٧	٤٧,٠	١,٨٦	٥
٥	٢,٠	١٦	٦,٤	٤٩	١٩,٧	٦١	٢٤,٥	١١٢	٤٥,٠	١,٩٣	٦
٧	٢,٨	١٨	٧,٢	٤٦	١٨,٥	٦٦	٢٦,٥	١١٢	٤٥,٠	١,٩٦	—
٦	٢,٤	١٩	٧,٦	٦١	٢٤,٥	٦٧	٢٦,٩	٩٥	٣٨,٢	٢,٨٩	١

جدول رقم ٧. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة عن مدى أهمية إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها (القسم الثاني من الاستبانة (ب)).

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١٤٤	٥٧,٨	٦٢	٢٤,٩	١٠	٤,٠	٥	٢,٠	٤	١,٦	٤,٥٠
٢	١٢٠	٤٨,٢	٩٣	٣٧,٣	١٩	٧,٦	٩	٣,٦	٤	١,٦	٤,٢٩
٣	١٢٩	٥١,٨	٨٤	٣٣,٧	٢١	٨,٤	٤	١,٦	٦	٢,٤	٤,٣٤
٤	١٤٥	٥٨,٢	٦٩	٢٧,٧	١٩	٧,٦	٥	٢,٠	٣	١,٢	٤,٤٤
٥	١٠٨	٤٣,٤	٨٤	٣٣,٧	٣٣	١٣,٣	١٣	٥,٢	٤	١,٦	٤,١٥
٦	١٤٢	٥٧,٠	٧٣	٢٩,٣	١٩	٧,٦	٨	٣,٢	٤	١,٦	٤,٣٩
٧	١٠٨	٤٣,٤	٧٦	٣٠,٥	٤٧	١٨,٩	٨	٣,٢	٥	٢,٠	٤,١٢
٨	١٢٥	٥٠,٢	٧٩	٣١,٧	٢٧	١٠,٨	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,٢٤
٩	١٣٧	٥٥,٠	٦١	٢٤,٥	٣١	١٢,٤	١٠	٤,٠	٦	٢,٤	٤,٢٨
١٠	١٣٤	٥٣,٨	٧٢	٢٨,٩	٢٥	١٠,٠	٥	٢,٠	٦	٢,٤	٤,٣٤
١١	١١٣	٤٥,٤	٧٣	٢٩,٣	٤٤	١٧,٧	٩	٣,٦	٥	٢,٠	٤,١٥
١٢	١٠١	٤٠,٦	٧٤	٢٩,٧	٥٨	٢٣,٣	٩	٣,٦	٥	٢,٠	٤,٤٠
١٣	١٠٩	٤٣,٨	٨٥	٣٤,١	٣٥	١٤,١	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,١٤
١٤	٩٤	٣٧,٨	٩١	٣٦,٥	٤٥	١٨,١	٧	٢,٨	٨	٣,٢	٤,٠٥
١٥	١٠٧	٤٣,٠	٩٨	٣٩,٤	٢٦	١٠,٤	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,١٧
١٦	١٠٥	٤٢,٢	٩٥	٣٨,٢	٣٤	١٣,٧	٥	٢,٠	٦	٢,٤	٤,١٨
١٧	١١٨	٤٧,٤	٩٣	٣٧,٣	٢٥	١٠,٠	٦	٢,٤	٦	٢,٤	٤,٢٥
١٨	١١١	٤٤,٦	٧٦	٣٠,٥	٣٤	١٣,٧	٢٠	٨,٠	٤	١,٦	٤,١٠
١٩	٩٢	٣٦,٩	٧٨	٣١,٣	٤١	١٦,٥	٢٠	٨,٠	٨	٣,٢	٣,٩٥
٢٠	٩٣	٣٧,٣	٨١	٣٢,٥	٥٧	٢٢,٩	٦	٢,٤	٤	١,٦	٤,٠٥
٢١	٩٧	٣٩,٠	٨٠	٣٢,١	٤٠	١٦,١	١٦	٦,٤	٩	٣,٦	٣,٩٩

أما العباران أرقام ٦ و ٤ . . . إلخ، فتنخفض في عبارات أخرى لتصل إلى ٦٨,٢٪ في العبارة رقم ١٩ .

أما عن أساليب الإسهام في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأكثر الأساليب تفصيلًا، فهذا ما يوضحه جدول رقم ٨ .

جدول رقم ٨. التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن أسلوب إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها (القسم الثاني من الاستبانة (جـ)).

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١١٣	٤٥,٤	٧٩	٣١,٧	٣٠	١٢,٠	١٧	٦,٨	٧	٢,٨	٤,١١
٢	١٤٧	٥٩,٠	٦٩	٢٧,٧	٣٤	١٠,٠	٣	١,٢	٢	٠,٨	٤,٤٥
٣	١٢٢	٤٩,٠	٨٣	٣٣,٣	٢٧	١٠,٨	١٤	٥,٦	١	٠,٤	٤,٢٦
٤	٨٩	٣٥,٧	٨٣	٣٣,٣	٥١	٢٠,٥	١٦	٦,٤	٣	١,٢	٣,٩٩
٥	١١٥	٤٦,٢	٨٦	٣٤,٥	٣٣	١٣,٣	١٠	٤,٠	٣	١,٢	٤,٢٢
٦	٧٦	٣٠,٥	٧٨	٣١,٣	٥٦	٢٢,٥	٢٩	١١,٦	٢	٠,٨	٣,٨٢
٧	٧٧	٣٠,٩	٩١	٣٦,٥	٥١	٢٠,٥	٢٠	٨,٠	٦	٢,٤	٣,٨٧
٨	٨٦	٣٤,٥	٩٦	٣٨,٦	٥٠	٢٠,١	١١	٤,٤	٥	٢,٠	٤,٠٠

يبين جدول رقم ٨ أن أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للإسهام كان رقم ٢ (مشاركة نخبة متميزة من المعلمين وممثلة لهم مع خبراء المناهج الدراسية في وزارة المعارف لتدارس الأمور الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) والتي بلغ متوسطها ٤,٤٥ . والعبارة رقم ٣ (مشاركة المعلمين كل في حقل تخصصه في اللجان المتخصصة في الوزارة) ويبلغ متوسطها ٤,٢٦ ؛ ثم يليها من حيث زيادة النسب والتكرارات والمتوسطات العبارة رقم ٥ (المشاركة في الدورات والندوات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) حيث بلغ متوسطها ٤,٢٢ . وتنخفض هذه النسب والتكرارات والمتوسطات في عبارات أخرى، وأقل تلك العبارات انخفاضًا العبارة رقم ٦ (المشاركة الإيجابية في الدورية التي

تصـدرهـا وزارة المعارف، *التوثيق التربوي*) والتي بلغ متوسطها ٣,٨٢، والعبارة رقـم ٧ (المشـاركـة من خلال الإجابة على أسئلة تقدم من الإدارة المسؤولة عن المناهج في وزارة المعارف عن تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) والتي بلغ متوسطها ٣,٨٧. معنى هذا أن المعلمين يفضلون من الأساليب تلك التي تتعلق بالمقترحات المكتوبة من قبلهم، وبأن يمثل المعلمـون في لجان خاصـة بالمناهج وأن يشاركوا في الدورات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية. هذه الأساليب الثلاثة المذكورة فضلت على مشاركة المعلمين من خلال الكتابة في الدورية التي تصدرها وزارة المعارف، أو من خلال إجابة لمجموعة من الأسئلة تقدم من الوزارة.

وتجـدر الإشـارة إلى أن أفـراد العينـة لم يضيفـوا أي عبارات أخرى لمحاور الأداة (الاستبانة) الثلاثة.

ثانيًا: دراسة أثر العمر والخبرة في تقويم مدى المشاركة وأهمية المشاركة والأسلوب المفضل لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

لقـد تم تحليل التبـاين لقياس الفـروق بين فئات المعلمين حسب العمر والخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم ٩، والذي يوضح العلاقة بين العمر والخبرة ومحاور الدراسة وقيمة (ف) ودلالتها لكل محور.

جدول رقم ٩. الفروق بين فئات المعلمين حسب العمر والخبرة.

م	متغيرات الدراسة	المحور		مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	العمر	الأول	مدى المشاركة	٧٠٩٧,٥٩	٢٣٦٥,٨٦	٦,٢٣	*٠,٠٠٠٤
		الثاني	أهمية المشاركة	٢٨١,٧٤	٩٣,٩١	٠,٣٦	,٧٨٢٥ غير دالة
		الثالث	أسلوب المشاركة	٣٥,٥٠	١١,٨٣	٠,٣٥	,٧٨٦١ غير دالة
٢	الخبرة	الأول	مدى المشاركة	٧٠٢٨,٢٣	١١٧١,٣٧	٣,٠٦	٠,٠٠٦٦ دالة
		الثاني	أهمية المشاركة	٥٢٩,٣١	٨٨,٢٢	٠,٣٣	٠,٩١٨١
		الثالث	أسلوب المشاركة	١٣٨,٣٩	٢٣,١٥	٠,٦٩	٠,٦٥٨٥

* تعني حالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

تشير الأرقام في جدول رقم ٩ إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية الثلاث باستثناء المحور الأول والخاص بـ «مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، » أي أن وجهة نظر المعلمين متفقة بشأن المحورين الثاني والثالث بالرغم من اختلاف عمر المستفتين، بينما اختلفت أو تباينت وجهات نظر المعلمين بشأن المحور الأول، حيث جاءت قيمة ف ٦,٢٣، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. ولتوضيح مصدر التباين هذا تم عمل اختبار شفيه Cheffe وتبين أن التباين كان بين الفئتين الثالثة والرابعة مقابل الفئة العمرية الثانية ولصالح الفئتين الثالثة والرابعة. فلقد وجد أن متوسط الفئة العمرية الثالثة (٤٠ سنة إلى أقل من ٥٠ سنة) كان ٥٨,٨٨، ومتوسط الفئة العمرية الرابعة (٥٠ سنة فأكثر) كان ٦٣,١٤، بينما بلغ متوسط الفئة العمرية الثانية (٣٠ سنة إلى أقل من ٤٠ سنة) فقط ٤٦,٣٥، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وهذا يفصح عن أن المعلمين الأكبر سنًا والممثلين في الفئة العمرية الثالثة والفئة العمرية الرابعة كانوا يرون إسهام المعلمين الحالي في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها متواضعًا أكثر مما تراه الفئة العمرية الثانية. ولم يظهر اختبار شفيه فروقًا بين المجموعات الأخرى في مجال العمر.

ويمكن تبرير الاختلاف في المحور الأول (مدى المشاركة الحالية أو الواقعية) إلى أن طبيعة هذا المحور يمكن الاختلاف حولها في وجهات النظر أكثر من طبيعة المحورين الثاني والثالث (أهمية المشاركة وأسلوبها)، وقد يكون مرد ذلك إلى أن مدى المشاركة يتعلق بالجزء أو المجال المقبول للمشاركة وهو ما يمكن أن يختلف فيه المستفتون، بينما الأهمية وربما حتى الأسلوب لا يحمل هذه الصفة، وبالتالي عدم الاختلاف فيه أمر أكثر ورودًا. ثم إن مدى المشاركة أمر يعايشه المعلمون واقعيًا، مما يزيد من احتمالية الاختلاف فيه، بينما المحوران الآخران (الأهمية، والأسلوب) يحملان الطابع النظري الذي كثيرًا ما يسهل الاتفاق عليه.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٩، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة باستثناء المحور الأول الخاص بمدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. أي أن المعلمين متفقون بغض النظر عن الخبرة التي أمضوها في التدريس بشأن المحورين الثاني والثالث (الأهمية وأسلوب تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) بينما اختلفت وجهات نظرهم بشأن المحور الأول (مدى المساهمة)، حيث جاءت قيمة ف ٣,٠٦، وهذه

القيمـة دالـة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ . ولتوضيح مصدر التباين تم استخراج المتوسطات لفئات الخبرة السبع ، وكانت كما يوضحها جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠ . المتوسطات لفئات الخبرة حسب درجات المحور الأول (مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها).

الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط
أقل من ٥ سنوات	٢٠,٣٠	٤٩,٦٩
٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٥,٦٧	٤٤,٨٨
١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٩,٨٠	٥٠,٩٢
١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة	١٩,٢٩	٦٠,٠٣
٢٠ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة	٢١,٧٤	٥٥,٦١
٢٥ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	٢٤,٠٢	٦٠,٧٩
٣٠ سنة فأكثـر	٢٤,٨٠	٦١,٢٥

يتبين من جدول رقم ١٠ أن الفئة الثانية حصلت على أدنى متوسط، بينما حصلت الفئة السابعة على أعلى متوسط، مما يبين التباين بين الفئتين العليا والدنيا، وبصورة عامة فإن متوسطات الفئات الثلاث الأولى أدنى من متوسطات الفئات الأربع الأخيرة. معنى هذا أن المعلمـين أصحـاب الخبرة الطويلة هم أكثر ميلاً إلى نقد واقعهم في مجال (مدى إسهامهم في التخطيط والتطوير) من المعلمين أصحاب الخبرة القليلة، وبالتالي فهم يرون أن المدى الذي يشاركون فيه في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها أقل مما يراه زملاؤهم الأقل خبرة.

ولعل السبب في ذلك هو أن المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة عادة ما يكونون أكثر ثقة وطمأنينية من زملائهم أصحاب الخبرة القصيرة في نقد الواقع (واقع المشاركة) وهم لديهم من الخبرات — أيضًا — ما يؤهلهم للمشاركة أكثر من زملائهم الجدد. فهم ربما يرون ما يقـومـون بتقـديمه من مناهج إلى الطلاب ليس الأفضل، وأن بإمكانهم إضافة وتعديل وتحسين ما يقدم إلى الطلاب من خبرات ونشاطات ومعارف ليتلاءم والوضع الحالي الذي

يعيشه الطالب في هذه الفترة وفي ظل التغيرات التي حصلت على مستوى المعرفة أو المجتمع أو البيئة. . . إلخ. كما أن طول بقائهم في عملية التدريس مع قلة المشاركة أسهم في توصلهم إلى هذه النظرة. في حين أن المعلمين أصحاب الخبرة القصيرة ربما يرون أن الوقت لم يحن لتكوين هذه النظرة، وأنهم بحاجة إلى بعض الوقت قبل أن يشاركوا زملاءهم الأكثر خبرة، كما أن السلبيات — إن وجدت — على مستوى المناهج الدراسية لم يكوّن عنها المعلم صاحب الخبرة القصيرة وجهة نظر محددة يثق في تبنيها والدفاع عنها.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٩ يلاحظ أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة السبع وكل من المحور الثاني (أهمية المشاركة) والمحور الثالث (أسلوب المشاركة). وربما يمكن أن يقال إن السبب في ذلك هو ما سبق وأن أشير إليه في متغير العمر، خاصة وأن هناك علاقة بين العمر والخبرة، لأنه في العموم أصحاب الخبرة الطويلة هم أصحاب الفئة العمرية المتأخرة.

ثالثًا: دراسة أثر المؤهل في تقويم مدى وأهمية وأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

تم حساب ذلك بواسطة استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم ١١.

جدول رقم ١١. قيم اختبار (ت) لقياس الفروق في المتوسطات حسب المؤهل.

م	المحـــــور		المؤهل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الأول	مدى المشاركة	تربوي	٥٢,٠٢	٢٠,٨٧	٠,٥٦	٠,٥٧٩
			غير تربوي	٥٠,٣٦	١٧,٨٦		غير دالة
٢	الثاني	أهمية المشاركة	تربوي	٨٥,٣٠	١٧,٢٦	٠,٦٦	٠,١٣٥
			غير تربوي	٨٨,٣٠	١١,٩٧		غير دالة
٣	الثالث	أسلوب المشاركة	تربوي	٣٢,٢٠	٦,٠٠	-٠,٠١٩	٠,٨٤٧
			غير تربوي	٣٢,٣٦	٥,٠٥		غير دالة

يوضح جدول رقم ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل مع جميع محاور الدراسة. بمعنى آخر، فإن المعلمين (تربويون وغير تربويين) يتفقون في نظرتهم إلى مدى المشاركة وأهمية المشاركة، وأسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وهذا يعني أنه لا يوجد أثر للمؤهل التربوي في المحاور الثلاثة المذكورة. وقد يكون السبب في ذلك أن المعلمين يستفيدون من خبرات بعضهم البعض في مجالات تخص صلاحياتهم في أمور يمارسونها، فتنتقل وجهات نظرهم من بعضهم إلى البعض الآخر مما يقرب من وجهات نظرهم إزاء المجالات الثلاثة الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، بحيث أن التربويين وغير التربويين منهم يكوّنون وجهات نظر متقاربة نحو موضوعات أو مجالات تدخل في مجال عملهم. وقد يكون سبب عدم وجود فروق بين المعلمين المؤهلين تربويًّا والمعلمين غير المؤهلين تربويًّا هو أن المعلم غير المؤهل تربويًّا دفعه إحساسه بنقص الكفاءة في التدريس إلى أن يتعلم ذاتيًّا ويطلع على ما له علاقة بالتربية وطرق التدريس ليقلل الفجوة بينه وبين زميله التربوي. ويجب التذكير إلى أن كليات التربية دأبت إلى فترة ليست بالقصيرة على استقطاب طلاب من مستويات أقل مما تستقطبه الكليات الأخرى، ولذا فإن تضييق الهوة — إن وجدت — بين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا من المعلمين قد يكون أمرًا ميسورًا.

رابعًا: دراسة أثر الجنسية في تقويم مدى أهمية وأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

وهذا ما يحاول توضيحه جدول رقم ١٢.

جدول رقم ١٢. اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الجنسية.

المحور	الجنسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: مدى المشاركة	سعودي	٤٧,٨٦	١٩,٧٩	-٣,٧٣	٠,٠٠٠
	غير سعودي	٥٧,٣٦	١٩,٢٩		دالة*
الثاني: أهمية المشاركة	سعودي	٨٥,٤١	١٦,٧٤	-٠,٦٨	٠,٤٩٨
	غير سعودي	٨٦,٨٣	١٥,٢٢		غير دالة
الثالث: أسلوب المشاركة	سعودي	٣١,٩٥	٦,١٦	-٠,٩٦	٠,٣٣٩
	غير سعودي	٣٢,٦٧	٥,١٤		غير دالة

* تعني دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم ١٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنسية لدى المعلمين بالنسبة للمحورين الثاني والثالث، أي أن المعلمين متفقون في نظرتهم لهذين المحورين (مدى الأهمية وأسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها). إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنسية بالنسبة للمحور الأول (مدى المشاركة) لصالح المعلمين غير السعوديين كما يتبين من المتوسط لكل منهما. فبينما بلغ المتوسط لغير السعوديين ٥٧,٣٦، بلغ المتوسط للمعلمين السعوديين فقط ٤٧,٨٦، وهذا يعني أن المعلمين السعوديين ينظرون إلى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها أقل من مشاركة المعلمين غير السعوديين، وربما يكون السبب في ذلك أن المعلم السعودي كان يتوقع من المسؤولين في وزارة المعارف وإدارة التعليم أكثر مما يتوقعه زميله غير السعودي، ربما بحكم طول واستمرارية بقاء المعلمين السعوديين في العمل في المدارس، فهم أكثر ثقة في البقاء على رأس العمل من زملائهم غير السعوديين، مما يمكن المعلمين السعوديين من ملاحقة التغيرات التي حصلت على مستوى البيئة والمجتمع . . . إلخ، في حين أن المعلمين غير السعوديين قد لا تتوافر فيهم هذه الأمور، وبالتالي فهم يقارنون المتغيرات السابقة (المجتمع، البيئة . . . إلخ) مع ما كانوا يعرفونه ويتوقعونه عن المملكة.

الخلاصة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة استطلاع آراء معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض نحو مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

١ - لقد كان هناك شبه اتفاق على أن مشاركة المعلمين الحالية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها يعتبر متواضعًا مما يوحي بأن المعلمين يتطلعون إلى المشاركة في التخطيط والتطوير للمناهج.

وبالنظر إلى الملحق رقم ٦ يتبين أن النسب المئوية والتكرارات تبرز بشكل واضح قلة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية ومداها في العبارات المنوه عنها (٢، ٤، ٦، ١٠، ثم من ١٩ إلى ٢٣). وبالنظر في هذه العبارات يتضح أنها جميعًا تتعلق بأمور تختص بتقويم المنهج المدرسي وتخطيطه وتنفيذه، وتبرز حساسية المعلمين لقلة ومدى مشاركتهم في المجالات التي لها مسيس علاقة بعملهم بشكل مباشر وخاصة تلك التي تتعلق بحجرة

الدراسة. لهذا فإن الباحث يقترح إجراء دراسة أخرى تستكشف المجالات والمدى الذي يمكن أن يشارك المعلمون فيه في تخطيط المناهج الدراسية وبالذات تلك التي تتعلق بعمل المعلم في حجرة الدراسة.

٢ ـ أما من حيث أهمية المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، فلقد أبان جدول رقم ٧ توجهًا واضحًا يتمثل في زيادة نسب وتكرارات العبارات (٢، ٤، ٦)، وهذه العبارات تتعلق بزيادة خبرات المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية، وزيادة معرفتهم بحاجات طلابهم، وزيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس. ولذا فإن من الأهمية بمكان التنبه إلى ما يعتبره المعلمون ذا أهمية ومحاولة إدخاله في المقررات والبرامج الدراسية التي يدرسها المعلمون في كليات التربية من اهتمام بتدريس مادة المناهج، وكذا طرق التدريس، فضلاً عن المقررات التي تكشف لهم أهم حاجات الطلاب في المرحلة الثانوية والتي عادة ما يقدمها قسم علم النفس.

٣ ـ ومادام المعلمون يقترحون من الأساليب المعروضة للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تلك التي يمارس فيها نخبة معينة ومميزة منهم، فإنه من المستحسن البدء بمشاركة من هذا القبيل أولاً على أن يكون المعلمون المشاركون في هذه العملية على اتصال وتنسيق مع زملائهم غير المشتركين للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم. ويمكن الاستفادة من الأسلوب الآخر، وهو المشاركة في اللجان، كل معلم في مجال تخصصه، لزيادة أكبر عدد ممكن من المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٤ ـ وتظهر نتائج الدراسة، على الرغم من اتفاق المعلمين على مدى المشاركة وأهميتها وأسلوبها، إلا أن بعضهم يرى أن مدى المشاركة الحالية قليل بدرجة أكبر من البعض الآخر، فلقد وجّه من كان أكبر سنًا وأكثر خبرة من المعلمين انتقادًا لأسلوب المشاركة أكثر من المعلمين الأصغر سنًا وأقل خبرة، وربما تكون هذه الظاهرة تتشكل عند المعلم بعد مروره بمجموعة من الخبرات والتجارب التي تمكنه من نقد واقعه الحالي في المشاركة، وربما أنه توصل إلى قناعة، أنه وبحكم صلته القريبة من الطالب ولكونه المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، إلى أن بعض ما يقدم يحسن تعديله بشكل قليل أو كثير بناءً على الخبرة التي حصل عليها المعلم. لذا فإن الباحث يرى ضرورة إشراك هذه الفئات ذات الخبرة بالذات في أعمال تخطيط المناهج وتطويرها، خاصة وأن خبرات هؤلاء المعلمين أكثر واقعية حتى من

أولئك الذين يحاولون بناء المناهج أو يحاولون تطويرها لقربهم وتعاملهم ميدانيًا مع المنهج كما أشير.

٥ ـ أبرزت النتائج أيضًا أن كلًا من التربويين وغير التربويين من المعلمين متفقون على مدى المشاركة وأهميتها وأسلوبها. وقد أرجع الباحث السبب في ذلك لعدة عوامل، كان منها أن كليات التربية درجت — إلى وقت قريب — على قبول طلاب من مستويات أقل مما درجت عليه كليات الجامعة الأخرى، مما أدى إلى أن يكتسب المعلم غير التربوي كثيرًا مما اكتسبه زميله التربوي بجهده الذاتي، وهذه ظاهرة طيبة وأدى ذلك إلى تساوي الاثنين في النظرة تجاه المحاور الثلاثة، والباحث يقترح على كليات التربية، وبعد زيادة المتقدمين لها، ضرورة قبول طلاب من مستويات أعلى. كما يوصي الباحث بأن تقدم كليات التربية مقررات للمعلمين أثناء الخدمة في المناهج وتخطيطها وتطويرها لرفع مستوى أداء المعلمين.

٦ ـ أبرزت النتائج اتفاق المعلمين على أهمية المشاركة وكذلك أسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بغض النظر عن جنسية المعلمين، بينما اختلفت وجهات نظرهم بشأن المحور الأول (مدى المشاركة)، حيث رأى المعلمون السعوديون أن مدى مشاركتهم كان أقل مما رأى زملاؤهم غير السعوديين. وكان أحد تفاسير الباحث لهذه الظاهرة، أن المعلم السعودي أكثر ديمومة في العمل، وأكثر تطلعًا لأن يكون في الإدارة. . . إلخ من زميله غير السعودي. لذا، والأمر كذلك، فإن الباحث يوصي بتتبع الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة في محاولة لعلاجها، وذلك لأن رضا واطمئنان المعلم [٣٦، ص١٩؛ ٣٧، ص الملخص] غير السعودي في عمله يسهم في زيادة إنتاجه أيضًا وربما مشاركته في عمليات من قبيل تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، خاصة وأن البعض منهم متميز في عمله. كما أن إفساح المجال لكل المعلمين — سعوديون وغير سعوديين — في المشاركة يصب في النهاية في تقديم أفضل الخدمات للطلاب، لا بل والعملية التعليمية ككل. وتجدر الإشارة إلى أن أفراد العينة لم يضيفوا أي عبارات أخرى غير التي ذكرت في المحاور الثلاثة.

وبالإضافة إلى ما سبق يقترح الباحث عمل دراسات في مجال مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تشمل:

١ ـ الموجهين والإداريين لتكوين صورة أفضل بشأن إمكانية المعلمين في عملية التخطيط والتطوير.

٢ ـ معلمي المرحلة الابتدائية وإدارييها وموجهيها ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.
٣ ـ معلمي المرحلة المتوسطة وإدارييها وموجهيها ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.
٤ ـ إجراء هذه الدراسة على مستوى المملكة ليتم التوصل إلى نتائج أكثر تعميمًا.
٥ ـ عمل دراسات تأخذ بعين الاعتبار: الجنس، والتخصص، المدارس الأهلية وغير الأهلية عن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

ملحق رقم ١. أسماء من قاموا بتحكيم الاستبانة

١ ـ د. فتحي الكرداني.
٢ ـ د. نور الدين محمد عبدالجواد.
٣ ـ د. مصطفى محمد متولي.
٤ ـ د. عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين.
٥ ـ د. محمد شحات الخطيب.
٦ ـ د. سلام سيد أحمد سلام.
٧ ـ د. عبدالعزيز الباتع.
٨ ـ د. سر الختم عثمان علي.
٩ ـ د. علي محمد القرني.
١٠ ـ د. محمد عبدالله الحصيني.
١١ ـ د. محمد عقيلان.
١٢ ـ د. عبدالله العجاجي.
١٣ ـ د. حسن فريد العولقي.

ملحق رقم ٢ .

أخي المعلم في المرحلة الثانوية يحفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد، ، ، ، ،

لما كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو المنفذ الحقيقي للمنهج، فإنني أضع بين يديك أخي المعلم هذه الاستبانة «استطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض نحو مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . »

أرجو التكرم بقراءة عبارات هذه الاستبانة بدقة ثم التعبير عن رأيك في كل عبارة من عباراتها أمام الخانة التي تناسب رأيك فيها .

وأرجو أن أبين أن المعلومات التي ستدون من قبلك على هذه الاستبانة سوف لن تستعمل إلا لأغراض البحث . لذا فإنه لا حاجة لذكر اسمك على الاستبانة .

وتقبل أخي الكريم شكري وامتناني لك سلفًا .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ، ، ، ، ، ،

الباحث

د . محمد بن عبدالرحمن محمد الديحان

أولاً ـ معلومات عامة :

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتلاءم ووضعك مما يأتي :

(١) العمر :

١ - ☐ أقل من (٣٠) سنة

٢ - ☐ (٣٠) سنة إلى أقل من (٤٠) سنة

٣ - ☐ (٤٠) سنة إلى أقل من (٥٠) سنة

٤ - ☐ (٥٠) سنة فأكثر

(٢) الخبرة :

١ - ☐ أقل من (٥) سنوات

٢ - ☐ (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات

٣ - ☐ (١٠) سنوات إلى أقل من (١٥) سنة

٤ - ☐ (١٥) سنة إلى أقل من (٢٠) سنة

٥ - ☐ (٢٠) سنة إلى أقل من (٢٥) سنة

٦ - ☐ (٢٥) سنة إلى أقل من (٣٠) سنة

٧ - ☐ (٣٠) سنة فأكثر

(٣) المؤهل :

١ - ☐ تربوي

٢ - ☐ غير تربوي

(٤) الجنسية :

١ - ☐ سعودي

٢ - ☐ غير سعودي

ثانيًا: (ا) مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

أرجو قراءة كل من العبارات التالية بدقة، ثم ضع إشارة (✓) في الخانة التي تمثل رأيك فيها.

مسلسل	العبارة	مدى الإسهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
١	تشجع كل من وزارة المعارف وإدارة التعليم المعلمين على: المشاركة في تطوير أهداف التعليم العامة.					
٢	المشاركة في تدارس الأمور الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية.					
٣	المشاركة في تدارس الأمور الخاصة بتطوير المناهج الدراسية					
٤	المشاركة في صياغة أهداف محددة للمرحلة الثانوية.					
٥	المشاركة في صياغة أهداف خاصة لكل منهج من مناهج المواد الدراسية.					
٦	المشاركة في اللجان المدرسية لتطوير المناهج الدراسية.					
٧	الإسهام في تغيير طرق تدريسهم.					
٨	المشاركة في تقويم المنهج.					
٩	المشاركة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة في تدريسهم.					
١٠	المشاركة في تحديد معوقات المنهج (كالمناخ التربوي وتوفير الأجهزة...).					

مسلسل	العبــــــــــارة	مــدى الإســــهام				
		كبير جدًّا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
١١	الإسهام في التنسيق بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب في حل مشكلات الطلاب الخاصة بالمناهج الدراسية.					
١٢	المشاركة في تخطيط الأنشطة الطلابية.					
١٣	المشاركة في تحديد الأنشطة الطلابية الأكثر مناسبة لقدرات الطلاب العقلية والنفسية والبدنية.					
١٤	المشاركة في تقويم الكتاب المدرسي.					
١٥	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المشاكسين.					
١٦	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المتخلفين دراسيًّا.					
١٧	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المتفوقين دراسيًّا.					
١٨	الإسهام في تحديد المستوى الأكاديمي المناسب لتحصيل الطلاب.					
١٩	الإسهام في إضافة موضوعات ووحدات جديدة في المقررات الدراسية.					
٢٠	المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تخطيط المنهج الدراسي.					

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهـام				
		كبير جدًّا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
٢١	المشـاركـة في إجـراء أبحاث تتقصى معوقات تنفيذ المنهج الدراسي.					
٢٢	المشـاركـة في إجـراء أبحاث تتقصى معوقات تطوير المنهج الدراسي.					
٢٣	المشاركة في تقديم بعض الموضوعات الدراسية أو تأخيرها.					
	فضلاً... «إن كان لديك عبارات أخرى لم تُذكـر عن مدى مشـاركة المعلمين في تخطيط المنـاهج الدراسية وتطويرها» اذكرها ثم ضع إشـارة أمـام الخـانة التي تمثل رأيك فيها على المقياس المجاور لها.					

(ب) مدى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

فضلاً ضع إشارة (✓) أمام الخانة التي تمثل رأيك في كل عبارة من العبارات التالية :

مسلسل	العبارة	مدى الإسهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تسهم في :					
١	تحسين أدائهم في العملية التعليمية .					
٢	زيادة مهاراتهم في تخطيط المناهج الدراسية .					
٣	زيادة مهاراتهم في تطوير المناهج الدراسية .					
٤	زيادة معرفتهم بحاجات طلابهم .					
٥	زيادة معرفتهم بالبيئة المدرسية التي ينمو فيها الطلاب .					
٦	زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس .					
٧	زيادة معرفتهم بخبرات طلابهم .					
٨	زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التقويم .					
٩	رفع مستوياتهم في مجالات تخصصاتهم .					
١٠	زيادة إيجابيتهم في تنفيذ المنهج .					
١١	زيادة تفاعلهم مع حاجات المجتمع المحيط بالمدرسة .					
١٢	زيادة تفاعلهم مع مشكلات المجتمع المحيط بالمدرسة .					

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـهام				
		كبير جدًّا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
١٣	رفع مستوى الاتصال بين المعلمين وكل من له علاقة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.					
١٤	زيادة قدراتهم ومهاراتهم على العمل الجماعي.					
١٥	زيادة قدراتهم على معرفة أساليب جديدة في تخطيط المناهج الدراسية.					
١٦	زيادة قدراتهم على معرفة أساليب جديدة في تطوير المناهج الدراسية.					
١٧	زيادة مستوى إنتاجهم التربوي.					
١٨	تقليل عدد الشكاوى الصادرة منهم فيما يخص عملهم.					
١٩	رفع مستوى انتمائهم لمدرستهم.					
٢٠	زيادة قدراتهم على رسم خطة لأولويات التغييرات في المنهج المدرسي.					
٢١	تحفيزهم على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة.					
	فضلًا.. «إن كان لديك عبارات أخرى لم تذكر عن مدى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها» اذكرها ثم ضع إشارة (✓) أمام الخانة التي تمثل رأيك فيها.					

(جـ) أسلوب إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

فضلاً ضع إشارة (✓) أمام الخانة التي تمثل رأيك في كل عبارة من العبارات التالية :

مسلسل	العبارة	مدى الإسهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	يكون إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بواسطة :					
١	مقترحات مكتوبة يقدمها المعلمون كل في حقل تخصصه للمسؤولين في وزارة المعارف .					
٢	مشاركة نخبة متميزة من المعلمين وممثله لهم مع خبراء المناهج الدراسية في وزارة المعارف لتدارس الأمور الخاصة بتطوير المناهج الدراسية وتطويرها .					
٣	مشاركة المعلمين كل في حقل تخصصه في اللجان المتخصصة الموجودة في الوزارة .					
٤	المشاركة الفعلية في ورشة عمل تنظمها لجنة تخطيط المناهج وتطويرها في وزارة المعارف .					
٥	المشاركة في الدورات والندوات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .					
٦	المشاركة الإيجابية في الدورية التي تصدرها وزارة المعارف (التوثيق التربوي) .					
٧	المشاركة من خلال الإجابة عن أسئلة تقدم من الإدارة المسؤولة عن المناهج في وزارة المعارف عن تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .					

مسلسل	العبارة	مدى الإسهام: كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
٨	الإسهام في دراسات ميدانية تقيمها المؤسسات التربوية كالكليات التربوية . . . إلخ لتدارس وضع المناهج الدراسية .					
	إن كان لديك أساليب أخرى لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها لم تُذكر، أذكرها، وبين مدى أهميتها من وجهة نظرك على المقياس الخماسي الموجود على الجهة اليسرى من الورقة .					

المراجـــــــع

[١] شهلا، جورج، وعبدالسميع جريلي، والماس شهلا حنايا. *الوعي التربوي ـ مستقبل البلاد العربية*. ط ٨. بيروت: مطبعة رأس بيروت، ١٩٧٣م.

[٢] Al-Ibrahim, Abdul-Rahman. "Toward a Conceptual Model for Curriculum Development. The Case of Qatar." Unpublished Ph. D. dissertation, State University of New York at Buffalo, 1980.

[٣] جابر، جابر عبدالحميد. «دراسة تصرفات عينة من معلمات المرحلة الابتدائية القطريات في حالات تعليمية معينة وعلاقتها بالخبرة التعليمية والمؤهلات التربوية وتقديرات المديرات والموجهات.» الدوحة: مركز البحوث التربوية، رقم ٢٨، جامعة قطر، ١٩٨١م.

[٤] الحمادي، عبدالله محمد. *مشاركة المعلم بإعداد وتخطيط المناهج الدراسية*. ترجمة مجيد إبراهيم دمعة. الدوحة: دار قطري بن الفجاءة، ١٩٨٣م.

[٥] حسني، محمد محمود محمد. «مشاركة معلم المدرسة الثانوية في عملية صناعة القرار المدرسي، مدخل لتطوير الإدارة المدرسية.» المؤتمر العلمي السادس لرابطة التربية الحديثة، الجزء الأول، جامعة عين شمس، ٦-٨ يوليو ١٩٩١م.

[٦] سرور، أحمد فتحي. *استراتيجية تطوير التعليم في مصر*. القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، ١٩٨٧م.

[٧] السلمي، علي. *الإدارة المصرية، رؤية جديدة*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[٨] Bahar, Ismail S.F. "The Role of National Adult Education Center in Curriculum Development in Somalia in Selected Goverment Primary Adult Schools of Mogadishio." Unpublished Diploma thesis, University of Nairobi, Kenya, 1983.

[٩] Miller, William Thomas. "An Analysis of Teacher Participation in Curriculum Development for Project Canada West." Unpublished Ph.D dissertation, Univ. of Saskatchewan, Canada, 1972.

[١٠] Doll, Ronald. *Curriculum Improvement Decision Making and Process*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

[١١] Oliver, Albert J. *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process*. 2nd. ed. New York: Harper and Row, 1977.

[١٢] Young, Jean Helen. *Teacher Participation in Curriculum Decision Making: An Organizational Dilema*. Ontario Institute for Studies in Educ. Curriculum Inquiry 9, 1979.

[١٣] Hanson, E. M. *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

[١٤] Tanner, D., and L. Tanner. *Supervision in Education*. New York: Macmillan, 1987.

[١٥] Roe, W. H., and T. T. Drake. "*Principalship*." New York: Macmillan, 1980.

[١٦] Pukett, D. M. "Participation of Teachers in School Decision-Making as Prepared by Ohio Middle School Principals." D.A.I., 35, No. 4 (1974).

[١٧] Jackson, Elizabeth, et al. "Physical Education in Further Education: The Need for a Systemic Approach to Curriculum Development." An FEU Occasional Paper No. 84. London: Further Education Unit, 1984.

[١٨] Chan, Thomas V. "Curriculum Development for the Classroom-A Teacher Prerogative." *Education Canada*, 24, No. 2 (Sum. 1984).

[١٩] Nunan, David. "Toward a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study." *TESOL Quarterly*, 23, No. 1 (March 1989).

[٢٠] Young, Jean. "Teacher Participation in Curriculum Development: A Study of Societal and Institutional Levels." *Alberta Journal of Educational Research*, 36, No. 2 (June 1990).

[٢١] منشام، بول م. *ناظر المدرسة الثانوية ومدرسوها يخططون لتحسين البرنامج الدراسي*. ترجمة يوسف خليل يوسف ومحمد سليمان شعلان. القاهرة: دار النهضة العربية، د. ت.

[٢٢] Peretz, Miriam Ben. "Teacher Role in Curriculum Development: An Alternative Approach." *Canadian Journal of Education*, 5, No. 2 (1980).

[٢٣] Kerr, Ian Alexander. "Effects of Teachers Belief Variables on Participation in Curriculum Decision Making for School-Based Curriculum Development in Western." Unpubiished Ed. D. dissertation. (University of Georgia, 1981).

[٢٤] Saylor, Galen J., William M. Alexander, and Arthur J. Lewis. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th. ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1980.

[٢٥] Saylor, Galen J. "The Effective Curriculum Planner Impact." Vol.3 Oct. (1976).

[٢٦] Ferris, A.E. "Organization Relationship in Two Selected Secondary Schools: A Comparative Study." Unpublished Ph. D. dissertation. Columbia Univ., 1965.

[٢٧] Flannery, D.I. "Teacher Decision Involvement and Job Satisfaction in Wisconsin High Schools." *D.A.I.* 41, No. 5 (1981).

[٢٨] Thierbach, G.L. "Decision Involvement and Job Satisfaction in Middle and Junior High Schools." *D.A.I.*, 41, No. 9 (1981).

[٢٩] Konke, Karen. "A Study of the Relationship of Teacher Conceptual Level with Perceptions of Teachers in Regard to Staff Development, and Instructional Improvement." Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L A., April 22-27 1984.

[٣٠] Taylor, C. A. "Planning Gifted Education: Opportunity for School Based Curriculum Development." Paper presented at the International Conference on Education for the Gifted, Stellien Basch, Republic of South Africa, June 1984.

[٣١] Ress, David. "The Lesotho Model of Curriculum Development in Action." *Journal of Curriculum Studies,* 14, No. 1 (Jan.-March 1982).

[٣٢] حسين، عبدالمنعم محمد. «قضية الانتماء: العلاقة المتبادلة بين الانتماء للمجتمع والنماء الشامل للفرد والدور التربوي للمدرسة والمعلم في ذلك المجال.» *دراسات وبحوث في المناهج*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م.

[٣٣] Steller, Auther W. "Curriculum Planning." In Fenwick W. English, ed. *Educational Curriculum Decisions.* Yearbook of Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D.C.: A.S.C.D. Publication, 1983.

[٣٤] Naama Sabar. "Toward School-based Curriculum Development: Training School Curriculum Co-Ordinators." *Journal of Curriculum Studies,* 15, No. 4 (Oct. Dec. 1983).

[٣٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *المفكرة الإحصائية السنوية لمركز المعلومات*. الرياض: التوثيق التربوي، ١٤١٢هـ.

[٣٦] العسكر، علي وآخرون. «مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي.» م٣، ع١٠، *المجلة التربوية* (المحرم ١٤٠٦هـ).

[٣٧] Golloway, B. D. et al. "Sources of Satisfaction and Dissatisfaction for New Zealand Primary School Teachers." *Educational Research,* 27, No. 1 (Feb. 1985).

Perceptions of Riyad Secondary School Teachers toward their Participation in Planning and Developing Curricula

Mohammad A. Al-Daihan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate the point of view of male high school teachers in Riyadh toward their participation in curriculum building and development.

To achieve this purpose the researcher reviewed related literature and collected data through a questionnaire which he designed. 340 teachers were selected as a stratified random sample to participate in the study.

The following are the major finding of the study:

1 – There was a general agreement among participants that the participation of teachers in both curriculum building and curriculum development was very low. The importance of the participation was very high, and also they preferred a few styles of participation.

2 – Saudi, more experienced, and older teachers recommended a greater share of participation.

3 – Based on the results of the study, the researcher recommended:

a. More teacher participation in the building and developing of curricula.

b. A necessity to develop the qualifying programs for secondary school teachers so that these programs would include courses that enable teachers to participate in the planning and developing of school curricula.

c. A necessity to confine admission to colleges of education to students with higher scores.

d. Designing several studies concerning the teachers' participation on developing and building curricula with regard to different variables, such as sex, area, educational stages, ... etc.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٨٩-٢١٠ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

عبدالعزيز راشد النجادى

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. شهدت التربية الفنية منذ القرن التاسع عشر الميلادي وحتى العقود الأخيرة من القرن العشرين تطورات حاسمة في مجال إعداد منهج متكامل للتربية الفنية وإخراجها من دائرة الرسم والأشغال إلى كونها مادة أكاديمية تضم في طياتها معارف كثيرة تسهم في تهذيب سلوك الدارسين ووجدانهم وعواطفهم. وقد أصبح من المسلم به أن التربية الفنية مادة أساسية في المنهج العام للتعليم، لذلك تتطلب من واضعي مناهجها أن يكونوا على درجة عالية من الوعي والفهم لحاجات ومتطلبات الدارس والمعلم، وصياغة المادة الجديدة للتربية الفنية بما يتناسب مع روح العصر واحتياجاته. لذا جاءت فكرة تطوير مناهج التربية الفنية لتواكب التطورات التي حدثت في مناهج التعليم العام. ومن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة في تطوير مناهج التربية الفنية التي تقدمها وزارة المعارف في التعليم العام، والارتقاء بمستوى المادة أكاديميًّا.

مقدمة

يتميز العالم الذي نعيش فيه بسرعة التغيير والتطور، فكل يوم يمر على هذا العالم يحدث فيه من التطورات والاختراعات الشيء الكثير مما يجبر القائمين على العملية التعليمية على متابعة كل التطورات بسرعة حتى يتسنى لهم مواكبة كل جديد. وهناك حاجة إلى تطوير الفكر التربوي والفني في مجال التربية الفنية ليواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع الحديث. من أجل ذلك فكر المثقفون والمهتمون بالتربية على وجه العموم، والتربية الفنية على وجه

الخصوص، في تحسين مناهج التربية الفنية، والسعي على ترسيخ مفهوم الحاجة للتربية الفنية كمادة أساسية في المنهج العام، لأن للتربية الفنية أهمية كبرى في مخاطبة العقل والوجدان وتهذيب الإحساس، وذلك مرتبط بتكوين شخصية الطفل مما يساعده على التخلص من جموده ويمنحه المرونة الكافية عند حل أي مشكلة أو مواجهة أي موقف، ودفعه إلى التجديد وإنتاج كل ماهو مبتكر، مما جعل العلماء والمربين والمفكرين المهتمين بالتربية الفنية يهتمون بالبحث عن رؤية جديدة ومفهوم جديد لمناهج التربية الفنية وطرق تدريسها، لقناعتهم بالدور الذي تلعبه التربية الفنية في تربية الناشئة وإثراء الثقافة الإنسانية بكل مفيد، وأنها مادة أساسية في المنهج العام تسهم مع غيرها من المواد في تكامل شخصية الطفل وتقويم سلوكه الإنساني.

ويبين عبدالهادي الحسيني أن « البداية نحو المسار الصحيح بتعديل مسمى المادة لتصبح (التربية الفنية) بدلاً من (الرسم والأشغال) ليكون هدفها خدمة المتعلم والوقوف جنبًا إلى جنب مع الأهداف الأخرى التي تسهم في تكامل شخصيته وإعداده ليكون مواطنًا صالحًا» [١، ص٧]. تلك كانت البداية في تصحيح مفهوم مادة التربية الفنية وأنها ليست بالضرورة مادة تعنى فقط بالرسم والأشغال ولكن تتعداهما إلى أبعد من ذلك.

هدف الدراسة

هدف هذه الدراسة إلقاء الضوء على عدة جوانب لها صلة بالنظرية الحديثة في التربية الفنية، وهي نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية ويرمز له بـ Dis-cipline-Based Art Education (DBAE). وهذه النظرية تعطي رؤية جديدة لما يجب أن يكون عليه منهج التربية الفنية، وهذه النظرية تناقش التربية الفنية على أنها مادة تهتم بالمحتوى الفكري والتربوي بجانب المهارات اليدوية المكتسبة. ونحن في هذه الدراسة سوف نتعرض لهذه النظرية وكيف تطورت، ثم نناقش الأسس الأربعة أو المجالات التي تبني عليها هذه النظرية، وهي:

١ ـ الإنتاج الفني
٢ ـ تاريخ الفن
٣ ـ النقد الفني

٤ ـ علم الجمال (التذوق الفني)

وأخيراً نناقش نظرية المعرفة والمنهج ومدى إمكانية تبني هذه النظرية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

تعريف المصطلحات الواردة في البحث

١ـ Discipline-Based Art Education (DBAE) نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية، وسوف نستخدم اصطلاح نظرية المصدر المعرفي أثناء البحث وذلك للاختصار.

٢ـ التربية الفنية art education ، نعني به منهج التربية الفنية المقدم من وزارة المعارف للمدارس.

٣ـ الإنتاج الفني art production ، هو كل ما ينتج من قبل الطلاب في المعمل (الأستديو) أو في الصف الدراسي.

٤ـ تاريخ الفن art history ، يناقش ثقافة الأمم ونتاجها الثقافي والحضاري والاجتماعي.

٥ـ النقد الفني art criticism ، هو نقد الأعمال الفنية نقدًا موضوعيًّا تعليميًّا.

٦ـ علم الجمال (التذوق الفني) aesthetics ، هو رؤية الأعمال رؤية فنية فاحصة وتذوقها على أساس علمي ومنطقي.

الأساس المنطقي لتطور مناهج التربية الفنية

التربية الفنية من المواد التي تساعد التلاميذ على فهم القيم الثقافية والمسؤوليات الاجتماعية في المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويقول فيلدمان Feldman إن «البعد الاجتماعي للفن يبحث في التعبير العام للأفكار والعواطف وهذا بدوره يقودنا من خلال فن المعلومات والمفاهيم إلى كم هائل من المواد البصرية التي صممت لتغير من حياتنا» [٢، ص٥٣]. لذلك عندما يدرس التلاميذ التربية الفنية، فهذا يعني أنهم يتعلمون الكثير عن ثقافة مجتمعهم لأن الفن واحد من أهم الروافد الثقافية لأي مجتمع.

إن طرح أفكار برونر Bruner في الستينات عن التربية والمناهج غيّر الكثير من المفاهيم

حول التطوير التربوي لأي منهج ، ومقولته المشهورة «إن لكل مصدر من مصادر المعرفة بنية أسـاسية ذات هيئة مميزة من الأفكار والمفاهيم والوسائل» [٣، ص٣٠٢] تساعد في بناء وتكوين أي منهج من المناهج ، ويبين أن التربية الفنية ضمن هذا الإطار، يجب أن تعنى بتدريس تاريخ الفن والنقد الفني بجانب الإنتاج الفني . وقد أثّرت هذه المقولة في الكثير من مفكري التربية على وجه العموم والتربية الفنية على وجه الخصوص ، وعلى رأسهم باركان Barkan ، الذي تأثر بأفكار برونر وطالب بالتركيز على إدخال هذه المفاهيم (تاريخ الفن، النقد الفني ، الإنتاج الفني) ضمن مادة التربية الفنية ، وكذلك برودي Broudy ، وسمث Smith وغيرهما كانوا يدعمون فكرة أن مناهج التربية الفنية يجب أن تعنى بتاريخ الفن والنقد الفني والإنتاج الفني على حد سواء .

مرت التربية الفنية بعدة تغيرات إلى أن وصلت إلى المفهوم الحديث — نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية . وذلك أن لكل عصر متغيراته ومتطلباته ، فتتغير المناهج وطرق تدريسها والأساليب التربوية القائمة عليها وفقًا لهذه المتطلبات . وكان منهج التربية الفنية قديمًا يعنى بالتخطيط والرسم الهندسي ، وعندما قامت الثورة الصناعية في إنجلترا وأمـريكا تغيرت تبعًا لذلك المناهج . فمثلاً مناهج الرياضيات أصبحت تعني بأسـاسيات تخدم الصنـاعـة ، وكـذلـك منهـج الـتربية الفنية كان يعني بالرسـم الهندسي التخطيطي الذي يخدم أغراض الصناعة وحاجاتها . ويقول ويتفورد Whitford : «في سنة ١٨٢١ أدخلت مادة الفنـون في التعليم العـام وكـان المنهـج محصورًا في تدريس الرسم التخطيطي وفي سنة ١٨٧١ أدخلت مادة الفنون في المنهج العام كوسيلة لخدمـة الصناعة فكـانت هذه بداية الانـطلاقة للتربية الفنية لتأخذ لها موقع قدم في التعليم العام» [٤ ، ص١]. ثم بعد ذلك في سنة ١٩٢٠م وسنة ١٩٣٠م ظهرت نظريات وفلسفات حديثة في تدريس الفنون أو التربية الفنية ، فمن تلك الفلسفات ، المدرس كمحور للعملية التربوية وهذه النظرية تركز على طريقة تدريس المعلومات الحقيقية وكذلك معرفة المهارات الأساسية في تدريس الأشغال اليدوية ، وهذه الطريقة تهدف إلى تنمية قدرة التلاميذ على التقليد والمحاكاة .

الفلسفة أو النظرية الثانية — الطفل كمحور للعملية التربوية . وهذه النظرية تركز على أن المحتوى الأكاديمي وطريقة التدريس لهما هدف تعليمي وأن الهدف من التعليم على

وجه العموم والتربية الفنية على وجه الخصوص هو تشجيع وتعزيز الإبداع والنمو العقلي لدى الـطفـل. وهـذه النـظرية تستمد جذورها من فلسفة جون ديوي John Dewey والحركة التقدمية progressivism ، وهي (النظرية) أيضًا تؤكد على أن يسمح للطفل أن يعبر عما يجول في نفسه بحرية تامة من خلال الفن بدون تدخل من المعلم، وهذ النظرية بدورها تهدف إلى تفتيح جميع النزعات الفكرية والاجتماعية والجمالية للطفل وترفض كل أثر من شأنه أن يعوق نمو الطفل الطبيعي. ومن الرواد في هذا المجال فيكتور لونفيلد Viktor Lowen-feld ، حيث ألف كتاب «النمو العقلي والإبداعي» *(Creative and Mental Growth)* في سنة ١٩٤٠م، وهـذا الكتـاب يدرس في مجال الفنـون والـتربية الفنية في الجامعات إلى وقتنا الحاضر. ويؤكد المؤلف في كتابه على أن الطفل يجب أن يشجع ويحفز إذا أردنا أن نربيه من خلال الفن. وفي سنة ١٩٥٧م بدأت الحركة التصحيحية للمناهج curriculum reform movement في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لمجارات الاتحاد السوفيتي في تقدمه في علوم الفضاء، فعقد مؤتمر وودز هول Woods Hole Conference في عام ١٩٥٩م وقدمت فيه عدة مشروعات لتطوير مناهج الرياضيات والعلوم، وفي عام ١٩٦٠م كان هناك مشروع برونر Jerome Bruner العملية التربوية the process of education ، الذي ركز على أن كل علم من العلوم يجب أن يستمد من بنيته المعرفية structure of discipline أساسًا للتعليم والتعلم، وبـيّن أن لكل مصدر من مصادر المعرفة بنية معرفية أساسية تحتوي على أفكار ووسائل تميزها عن غيرها من مصادر المعرفة. فهذا المؤتمر دفع مفكري التربية الفنية للبحث عن طريقة لتدريس التربية الفنية عن طريق منهج يعتمد على المحتوى المعرفي. فأفكار برونر Bruner غيرت من مفهوم التربية الفنية القديم إلى تصور أشمل وأفضل، مما حدا بمفكري التربية الفنية إلى البحث بجدية في تغيير الطريقة التي تدرس بها التربية الفنية، والبحث عن منهجية جديدة. فكان ذلك في عام ١٩٦٢م عندما ترجم باركان Manual Barkan ما ورد في مؤتمـر وودز هول Woods Hole Conference إلى أفكـار وحقائق لتدريس التربية الفنية ووضعت هذه الأفكار بواسطة باركان Barkan وآيزنر Elliot Eisner على شكل منهج للتربية الفنية، وفي عام ١٩٦٥م كان هناك مؤتمر ولاية بنسلفانيا Penn State Seminar . وهذا المؤتمر عقد لدفع الحركة التصحيحية لمناهج التربية الفنية، وكان الموضوع الرئيس للمؤتمر هو أن الفن والتربية الفنية مصدر معرفي في حد ذاته وله من الأهداف التي يمكن أن تصاغ لتعطي

الطلاب الحرية في التعامل مع المعرفة في الفن. وقدمت في هذه الحلقة الكثير من المشروعات التي ناقشت بعمق الكثير من الموضوعات التي تهم التربية الفنية وأهمها كيفية الوصول إلى طريق أفضل لكتابة محتوى مناهج التربية الفنية والبحث عن طريق أفضل لكيفية تدريس هذه المناهج. وخرجت هذه التصورات والأفكار بعد حين لتسهم في وضع الأساس لنظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية DBAE. ويقول آرثر إفلاند Arthur Efland: «والمعلومات الأساسية لفكرة المنهج التي اقترنت بخروج فكرة نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية تعزى إلى دوين جرير Dwaine Grear أول من استخدم مصطلح المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية في الكتابات الرسمية التخصصية، وكذلك تعزى إلى باركان Manual Barkan، وشابمن Laure Chap-man، وآيزنر Elliot Eisner، وستانلي مادجا Stanley Madja، وجاي هابورد Guy Hub-bard، وماري روز Mary Rouse، وفرانسيس هاين Frances Hine وهاردي برودي Harry Broudy» [٥، ص ص٥٧-٦٥]. وجميع المشروعات المقدمة من هؤلاء تختلف في مضامينها ولكن الغاية واحدة وهي خدمة التربية الفنية، وتاريخهم الجماعي أيضًا يسجل لهم كثيراً من العرفان لدعمهم فكرة نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية وتيسير إمكانية تطبيقه في المدارس، وذلك من خلال إلقاء الدروس في المؤتمرات والندوات أو الكتابات في المجلات المتخصصة. ويوضح ايزنر Eisner في إحدى كتاباته أن الأساس النظري كانت بداية تطوره من مؤتمر وودز هول Woods Hole Conference في عام ١٩٥٩م عندما قدم برونر Bruner للتربويين فكرته عن الأساس المنطقي لكل حقل من حقول المعرفة وقام بترجمة ذلك لمجال التربية الفنية باركان Barkan ووضع في صياغة منهجية بواسطة آيزنر في عام ١٩٦٨م.

وظهر بصورة رسمية تحت مسمى المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية بواسطة مؤسسة بول جيتي Paul Getty Trust، الجهة التي تبنت المشروع ودعمته ماديًا وفكريًا لكي يظهر بصورته الحالية، وهو الاهتمام بالجانب المعرفي (النقد الفني وتاريخ الفن وعلم الجمال [التذوق الفني]) إضافة إلى الجانب المهاري وهو الإنتاج الفني.

مشروعات المناهج الرئيسة المقدمة لمؤتمر ولاية بنسلفانيا Penn State Seminar

قدمت للمؤتمر عدة مشروعات تناقش التربية الفنية ومناهجها، وأهم هذه

المشروعات التي تأثرت بمؤتمر بنسلفانيا المنعقد في عام ١٩٦٥م بعد انقضائه، هي :

١ ـ مشروع التعليم بالتلفزيون ـ صور وأشياء عام ١٩٦٧م Television Instruction Images and Things .

٢ ـ مشروع كيترنج ستانفورد عام ١٩٦٧م Stanford - Kettering Project .

٣ ـ مشروع المعمل الإقليمي بالجنوب الغربي بمدينة لوس أنجلوس (SWRL) Southwestern Regional Laboratory, Los Angeles .

٤ ـ مشروع الرؤية الجمالية ١٩٧٥-١٩٧٦م The Aesthetic Eye Project .

١ ـ مشروع التعليم بالتلفزيون ـ صور وأشياء

في عام ١٩٦٧م طور كل من باركان وشابمان Barken and Chapman خطوات تعليم الفن من خلال التلفزيون للمرحلة الابتدائية، وهذه الخطوات تشرح طبيعة المحتوى الفني المراد تدريسه ليتناسب مع مختلف الأعمار، وهذه السلسلة أيضًا تتضمن نشاطات مختلفة في التربية الفنية لتتيح للطلاب المشاهدة والاستشارة لاكتساب خبرة في مجال الفن.

في أوائل ١٩٦٣م بدأ هبورد Hubbard وروز Rouse في تطوير كتب منهجية مقننة متتابعة منظمة لجميع المستويات، وتعتمد على المحتوى الأكاديمي الفني والتربوي. وقد لقيت هذه الفكرة الدعم الكبير في مؤتمر بنسلفانيا. وفي عام ١٩٧٣م خرجت أول سلسلة من كتب التربية الفنية المنهجية تحت عنوان (المعنى والطريقة للصفوف الابتدائية من ١-٦) *Meaning and Method Grades 1-6* ، وهذه السلسلة من الكتب كان لها الأثر الفعال في مساعدة المعلم والتلميذ داخل الفصل الدراسي [٦، ص ص٢٢٦-٢٣٠].

٢ ـ مشروع كيترنج ستانفورد

في عام ١٩٦٧م قدّم إيزنر Eisner تصورًا لمشروع منهج مطور مدعوم ماليًا من مؤسسة كيترنج. والهدف الرئيس من هذا المشروع هو تطوير منهج للتربية الفنية «وذلك لاستخدامه بفاعلية لتدريس محتوى فني جيد للأطفال بواسطة مدرسي المدارس الابتدائية» [٧، ص ١]. ومشروع كيترنج يقوم على افتراضات ستة، وهي :

(ا) أن الفنون البصرية تسهم في اكتشاف وتقوية استعداد الطفل الفطري للفن.

(ب) أن ما ينتجه الطفل من الفنون إنما هو نتيجة استعداد معقد ومكثف لدى الطفل.

(جـ) أن المنهج المقدم للأطفال في التعليم العام يجب أن يتعداه إلى نشاطات خارج المدرسة.

(د) بجانب المنهج والاستعداد الجيد، يفترض أن يكون هناك إمكانات مدعمة بوسائل تدريس نافعة لكي تلقي الضوء على الأفكار والفنون البصرية.

(هـ) ليس في الإمكان تقويم جميع الفنون التعليمية وقياسها.

(و) أن مدرسي المرحلة الابتدائية غير المتخصصين يمكن رفع كفاءتهم عن طريق طلب مناهج متخصصة في الفنون مدعمة بوسائل التدريس [٨].

والمبدأ الرئيس عند آيزنر Eisner أن تعليم الفنون يجب أن يكون متتابعًا على هيئة دروس لكل صف دراسي حسب الترتيب «وكل مدرس يجب أن يختبر ميدانيًا قبل أن يدرس للطلاب — وهذه الدروس صممت لرفع المستوى التعليمي لدى الأطفال، وذلك لوجود محتوى ومهارات جوهرية ومهمة لتنمية قدرات الطلاب الفكرية والمهارية، وكل ذلك يتم عن طريق دروس في الإنتاج الفني، النقد الفني، تاريخ الفن والتذوق الفني (علم الجمال) لجميع المستويات الدراسية» [٦].

مشروع ستانفورد كترينج قد ترجم إلى مجلدين لخدمة المعلم، المجلد الأول: يحتوي على دروس نقدية وتاريخية والمجلد الثاني يحتوي على دروس في الإنتاج الفني. ويؤكد المشروع أيضًا على أهمية التقويم في المناهج وطرق التدريس وحدد لذلك أربعة أدوار للتقويم وهي — التقويم المباشر وغير المباشر، وقصير المدى وبعيد المدى [٥].

٣ ـ مشروع المعمل الإقليمي بالجنوب الغربي بمدينة لوس أنجلوس (SWRL)

صمم هذا البرنامج لتدريس الفنون البصرية في المرحلة الابتدائية مستخدمًا في ذلك الأهداف السلوكية والتقويم النظامي. وقد بني هذا المشروع على افتراضات سبعة وهي:

(ا) أن الفن ليس مقصورًا على فئة في الصف الدراسي ولكن جميع الطلاب ممكن مشاركتهم في الفن.

(ب) يجب أن يدرس الطلاب أعمال النخبة من الفنانين ونقاد الفن ومؤرخي الفن.

(جـ) أن جميع المدرسين المتخصصين يمكن أن يدرسوا الفن.

(د) جميع الأعمال الفنية يمكن أن تقوَّم.

(هـ) طرق تدريس الفنون تحتاج إلى وسائل فنية وبصرية تساعد على عملية التدريس وتستعمل كمرجع.

(و) الفن يجب أن يدرس بطريقة منظمة ومتتابعة.

(ز) يجب أن يكون لدى مدرسي الفن مهارة ظاهرة وأساليب جيدة، يستطيعون من خلالها توجيه نشاطات الطلاب التعليمية [٦].

وهدف المشروع العام هو دعم تدريس مادة التربية الفنية بطرق حديثة ومنظمة. ومن أجل ذلك طور المشروع ثلاثة مصادر لتدريس أي نشاط فني، وهي التحليل البصري والإنتاج وتحليل الصورة، ولكل طريقة هدف مغاير عن الطرق الأخرى؛ فالتحليل البصري يعلم الطالب التصور الحسي الشامل للموضوع ويترجم ذلك من خلال التفاعل مع العمل الفني؛ ثانيًا الإنتاج يبين مدى تعامل المدرس مع التدريس المتتابع المنظم ومدى وضوح ذلك على إنتاج التلاميذ؛ وأخيراً، تحليل الصورة ويساعد التلاميذ على وصف العمل الفني وترجمته وتقويمه [٦].

٤ ـ مشروع الرؤية الجمالية

يشارك في هذا المشروع عدة معاهد متخصصة في مجال الفنون والتربية. وكان هدف هذا المشروع إنشاء بنية إجرائية وسلوكية لتدريس التربية الجمالية، ومطالبة المتخصصين بجعل ذلك في متناول مدرسي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والكليات والموجهين ليتعاملوا من هذه السلوكيات حسب ظروفهم وحاجاتهم. والقائمون على تطوير المشروع يرشدون المهتمين من خلال نشاطات تدريسية تعين الدارسين على تكوين ثقافة علمية في مجال التصور والحكم الجمالي، وزيادة ثقافتهم في كيفية تطبيق ذلك عمليًّا للحكم على أي عمل فني، وكذلك المساعدة على إعداد المنهج وأدواته المستخدمة في التدريس ووضع الخطط لتنفيذ هذا المنهج لمساعدة الطلاب على فهم التصور والحكم الجمالي (التربية الجمالية).

والتربية الجمالية عند برودي Broudy في هذا المشروع تبحث في أسباب تدريس الفنون، فالتربية الجمالية ليست مجرد مجموعة من الموضوعات الفنية التي تدرس ولكن التربية

الجمالية يجب أن تدرس على أوسع نطاق؛ ممكن أن يحكم فيها على تصرفات أي إنسان على أنها نتائج جمالية، وهذا فيه دلالة على أن التربية الفنية تحتوي على عناصر متداخلة.

وبما أن المشروع ركز على التربية الجمالية فقد ساعد على دعم مجال التذوق الفني أحد روافد الفلسفة الجديدة للتربية الفنية [٩].

ولقد بين سمث Smith أنه، في القرون الثلاثة الماضية، كان الاعتقاد بأن الفن كمادة يمكن تدريسها في المدارس مع أهداف ومحتوى وطريقة تدريس فريدة، يشغل بال العديد من الباحثين ومفكري التربية الفنية. وكانت محصلة هذا الاعتقاد هي التأكيد على أهمية المحتوى الفني في تدريس الفنون [١٠].

من هذه المشروعات نخلص إلى أن التربية الفنية قد مرت بتغير كبير وقفزت قفزات واسعة إلى أن وصلت إلى ما وصلت إليه من تطور ونظريات حديثة في مجال المناهج وطرق التدريس. وآخر هذه النظريات هي نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية. ويقول آيزنر Eisner : «إن هذه النظرية الحديثة ما هي إلا امتداد ونتيجة لما طور من مشروعات في الستينات وهذه الأفكار كانت مدفوعة بواسطة مفكرين مثل مانيويل باركان، آليوت ايزنر ورآلف سمث وأخيراً هري برودي. وهذه الأفكار تؤكد على أن التربية الفنية تمد الأطفال والمراهقين بفرص ليست محدودة بإعطاء الخبرة في تكوين صور بصرية، لكنها أيضًا تعلم كيفية رؤية هذه الصور التي رسموها أو رسمها غيرهم برؤية فنية تربوية فاحصة» [١١، ص ص٤٢٣-٤٣٠].

وبما أن الفن إنتاج حضاري في شكله ومستواه فإنه يتأثر بالمحيط والحضارة التي وجد فيها، فعلى الدارس أن يفهم أن الفن على وجه العموم يتأثر بالثقافة والحضارة في كل زمان ومكان ويؤثر فيها، وهذا مما يساعد على تعميق فهم الطلاب لدور الفن في الحياة وأنه انعكاس لحضارات وثقافات سابقة.

المجالات التي ترتكز عليها نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية

هناك أربعة أمور في الفن يتعامل معها الطلاب أثناء إنتاجهم لأي عمل فني وهي: (ا) أن الطلاب يعملون العمل الفني، (ب) ثم يتذوقونه، (جـ) ويعرفون الظروف التي

وجد فيها هذا العمل. (د) ثم يحكمون على هذا العمل الفني من الناحية الفنية والجمالية.
وفي نظرية المصدر المعرفي طورت هذه الأمور إلى أربعة مجالات رئيسة ذات مدلولات معينة وهي الإنتاج الفني، النقد الفني، تاريخ الفن، علم الجمال (التذوق الفني)، ويجب أن تعطى هذه المجالات فرص متساوية في المنهج المدرسي.

ولأن لهذه المجالات أبعاد مهمة في تدريس التربية الفنية، لذلك فإن مناهج التربية الفنية يجب أن تعين الأطفال والمراهقين على اكتساب معلومات ومهارات كافية في هذه المجالات الأربعة.

١ ـ الإنتاج الفني Art Production

أصبحت الثقافة الفنية في أيامنا هذه شيئًا ضروريًا وخاصة في الفنون البصرية وندرك ذلك من خلال المواد الإعلامية وتطور الألفاظ فيها وهيمنة الصورة على موادها الإعلامية، وذلك لتعزيز الاتصال ودفعه إلى الأمام من خلال الصور البصرية، كخدمة جديدة للمتلقين على مختلف مستوياتهم. وإن هذا التقدم العلمي — بلا شك — له أثر على التلاميذ وعلى إدراكهم وثقافتهم. فأصبحت الثقافة الفنية البصرية مجالاً للرؤية والتصور، وأصبح البحث عن مدخل للتربية الفنية مطلبًا مهمًا للتعامل مع هذه الفنون المختلفة على أن يكون هذا المدخل فعالاً ومرنًا ودائم التمشي مع أي أفكار جديدة في التربية والفنون.
ومن خلال هذا المدخل يعاد تقويم الطرق القديمة وممارستها للتمشي مع الرؤية الجديدة للفنون والتربية الفنية. ويقول فردريك Frederick : «إن التربية في الفن يجب أن تؤكد على الأهداف التربوية لأنها جوهرية لطبيعة الفن نفسه، فضلاً عن الأهداف العرضية التي تقدم أحيانًا كمبرر للإنتاج الفني في المدارس (ومن بين هذا العلاج، ونمو الشخصية، ودعم المهارات الأكاديمية)، ومهما كانت أهمية هذه الأمور» [١٢، ص ص١٩٧-٢٠١]. فإن نظرية المصدر المعرفي مدخل لكل هذه الأمور بلا استثناء.

الإنتاج الفني مصدر واحد من أربعة مصادر تعتمد عليها نظرية المصدر المعرفي، وهو عنصر أساسي لفهم الفن لأنه تطبيق عملي وخبرة مباشرة للتعليم تظهر نتائجه من خلال الأعمال الفنية للدارسين، فهناك من الدروس ما يتم في مقابلة واحدة مع التلاميذ، كدروس الرسم والتصميم والزخرفة المنفصلة، ومنها ما يحتاج إلى خطط ويستغرق أكثر من مقابلة لكي تظهر النتائج على الوجه المطلوب وتحقق الدروس الأهداف المرجوة منها. ومثال ذلك

الخطط ذات الدروس التطبيقية كالطباعة والنسيج والتشكيل الخزفي والأشكال الفنية ذات الأبعاد الثلاثة. ويبين فردريك Frederick أيضًا «أن المعرفة بالخامات والأدوات واكتساب الطرق التنفيذية للأشياء، وتنمية المهارات الإدراكية، وتنمية التصور من خلال حل بعض المشكلات الفنية بطرق ابتكارية ليعطي الطلاب فرص تصور لأنفسهم من خلال ما ينتجونه من أعمال وتصورًا أشمل للعالم من حولهم» [١٢].

إن عملية الإنتاج الفني تبدو للبعض كأنها عملية سهلة ولكن في حقيقة الأمر أنها عملية معقدة بدءًا من الفكرة حتى نهاية العمل الفني. فهذه العملية تقتضي سلسلة من العمليات الإنسانية المتضمنة للفكرة، والإدراك الحسي، والشعور النفسي، التصور الذهني. والأكثر أهمية هو العمل نفسه، فكل هذه العمليات تسهم في نمو الدارسين فكريًا وبصريًا وتقودهم إلى التعامل مع معطيات الحياة البصرية المعقدة في وقتنا الحاضر.

وبما أن الإنتاج الفني هو ما ينتج من أعمال فنية، فيجب أن نأخذ في الاعتبار الطريقة التي عمل بها هذا العمل، والاستعدادات التي جعلته عملاً ناجحًا. لأن التعامل مع المشكلات الفنية يحتاج إلى إعداد الخامات والأدوات ثم بعد ذلك بذل الجهد والتفكير للخروج بهذه المعالجة الذهنية واليدوية في شكل عمل فني مكتمل العناصر والتشكيل. من هذا يتبين لنا أن هذا البذل الفكري والجهد البدني يقود التلميذ لوضع حلول لبعض المشكلات الفنية المعقدة التي تطلب منه. وهذه فرصة للتلميذ لأن يمارس ويكون حصيلة من الثقافة المعرفية والمهارية تساعده على فهم دور الفن والتربية الفنية كطريقة لحل المشكلات الفنية.

٢ ـ تاريخ الفن Art History

التاريخ هو كل ما يؤرخ عن الأمم والشعوب في جميع مناحي حياتهم العلمية والعملية. وحضارة هذه الشعوب منبثقة من التطور العام للتاريخ بمعتقداته وتصوراته للحياة والإنسان والكون على منهاج الشريعة الإسلامية؛ إذا كانوا مسلمين وبخلافه إذا كانوا غير مسلمين. ويقول محمود سفر عن الحضارة في مفهومها العام، «هي سلوك ونظام، وقيم ومعان، وأسس ومبادىء ومنظومات وطبيعة حياة، يزخر بها مجتمع ما، وتسيطر على مجريات الأحداث فيه، يدعمها ويحافظ على بقائها عمل متصل، وفعالية عالية مرتفعة،

. . . فيتطور الفكر ويتفاعل، وتبرز المخترعات، وتتطور الاكتشافات، لتنتج أدوات تلك الحضارة ومنجزاتها» [١٣، ص٢٥].

وحضارة أي أمة — كما قال المودودي — «عبارة عن علومها وآدابها وفنونها الجميلة وصنائعها وبدائعها وأطوارها للحياة المدنية والاجتماعية وأسلوبها للحياة السياسية وكل هذه الأمور عبارة عن نتائج الحضارة أو مظاهرها» [١٤، ص٦]. وإذا ألقينا نظرة فاحصة على تاريخ الحضارة الإسلامية، فإننا سوف نرى بوضوح أمثلة للفنون الجميلة بأشكالها المختلفة مثل العمارة، والتصوير، وأعمال المعادن، والخزف والفنون الأدبية المختلفة.

مما سبق نستطيع أن نبين للتلاميذ أن الفن لم يأت من فراغ ولكن كان وراءه تاريخ فني أصيل استمدت منه الحضارة المعاصرة بعض العناصر والمقومات. وأن الفن والحضارة عنصران مرتبطان على مر العصور، وأن الفن يتأثر بالمعتقد والخط السائد في تلك العصور، فهذا ما يميز كل فن عن غيره. فمثلاً الفن الإسلامي يقوم على أساس من عقيدة التوحيد، وعلى التصور الشامل للإنسان والكون والحياة بعيدًا عن الباطل والوثنيات، فهذا ما يميز الفن الإسلامي عن غيره من الفنون الغربية أو الشرقية أو الأفريقية. ولكن مما لا جدل فيه أن الفنون تتأثر ببعضها فتأخذ ما يناسبها ولا يخل بجوهر عقيدتها. ويقول وجدان نايف، «التقى الفاتحون بحضارات جديدة ومتعددة مثل الحضارة البيزنطية والإغريقية والقبطية وحضارات البربر والشعوب الأفريقية والإفرنج والأتراك تركت كلها آثارًا ملموسة على الفن الإسلامي» [١٥، ص١١]. ويتميز الفن الإسلامي عن غيره من الفنون بصيغة (التنوع والوحدة)، وتنبثق هذه الميزة كما يقول وجدان نايف «عن فكرة التوحيد في الإسلام، وهي فكرة وحدة الله الواحد الأحد، الذي لا يعبد سواه» [١٣]. وهذا فيه دلالة على أن الفنون الإسلامية قد استفادت من فنون الحضارات المختلفة بما لا يتعارض مع روح الدين الإسلامي.

يقول آيزنر Eisner : «إن الفنون في كل عصر ومكان تؤثر في بعضها فتفيد وتستفيد من غيرها . . . وهذا هدف رئيس لنظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية، لكي يساعد التلاميذ على تحليل وبحثه التفاعل بين الفن والحضارة على مر العصور» [١٦، ص ص٤٥-٤٦]. تدريس تاريخ الفن يعلم التلاميذ تحري المعلومات الصحيحة والتحقق من الأعمال الفنية الجيدة من الزائفة وكيفية ارتباطها بالبيئة التاريخية والحضارية.

ويقـول أوجين Eugene إن تاريخ الفنون بطبيعته مادة تدريسية يجب أن يضم إلى منهج التربية الفنية، ويعزو ذلك إلى أمرين مهمين:

(ا) أن تاريخ الفن نفسه مصدر غني بالمادة التدريسية حتى إذا لم يضم إليه المجالات الأخرى كالإنتاج الفني، والنقد الفني، والتذوق الفني، بل تاريخ الفن هو تطبيق لكل هذه المجالات الثلاثة.

(ب) تاريخ الفن هو مفهوم للمعرفة (الثقافة) البصرية لأن عالمنا اليوم مليء بالصور البصرية وفي جميع مناحي الحياة. فالمعرفة البصرية تساعدنا على استكشاف البيئة من حولنا ودراستها وهذا يتطلب منا عملاً وملاحظة وإدراكًا (فهمًا) واستماعًا وإصغاءً (إنصاتًا) وقراءة قبـل التحـدث والكتـابـة عن تلك الفنون. فطموحنا أن ندرس الأطفال عملية التفكير للتصرف بمسؤولية وحكمة [١٥، ص ص١٩٩-٢٠١].

مما سبق يتبين لنا أن الاستفادة من الحضارات الأخرى وفنونها أمر مطلوب، وعلينا أخذ ما يناسب منها لمناهجنا ولا يتعارض مع العقيدة الإسلامية، وترك ما ينافي الأخلاق والدين. فمثلاً نستفيد من الأنماط المختلفة للفنون العالمية سواء ما يخص الأنماط المختلفة للتعبير أو الاتجاهات الفنية أو المعمارية أو غيرها من الأعمال الفنية الأخرى ثم ندرس ذلك للتلاميذ حسب مستوياتهم وإدراكهم. هذا إلى جانب تدريس الحضارة والفنون الإسلامية التي يجب أن تكون هي الأصل في تدريس تاريخ الفنون في مناهجنا، ويدخل في ذلك كل ما أنتجته الحضارة الإسلامية من أنماط فنية مختلفة، سواء في الرسم أو العمارة (المنازل، الأبنية، المساجد، الحمامات) والزخرفة.

٣ ـ النقد الفني Art Criticism

النقـد الفني عنصر جوهـري في نظرية المصـدر المعرفي (حيث إنه يعطي الفرصة للطلاب لتعلم طريقـة الرؤية البصرية الصحيحة ثم ترجمة الأعمال الفنية بألفاظ تعبيرية دالة. يقول ريساتي Risatti، «الهدف العام للنقد الفني هو فهم الجنس البشري والحالة الإنسانية. والنقد الفني لا يختلف عن المصادر الأخرى، فهو يهتم بالفنون البصرية لتربية رؤية الناس جميعًا (بما فيهم الفنانون)، بماهية الفن وذلك عن طريق إعطائهم فكرة عن معنى الفن، لزيادة فهمهم وتذوقهم وتوضيح القيم الحضارية والاجتماعية المنعكسة من تلك

الفنون» [١٧، ص ص٢١٧ـ٢٢٥]. ونظرية المصدر المعرفي تساعد على تعويد الطفل على الـرؤية الصحيحة للأعمال الفنية، مما يمكن الطفل والمتلقي من مشاهدة عناصر العمل الفني عن قرب ليرى أكثر فأكثر ويكتشف أسرار العمل الفني. ونتيجة لذلك فإنه ينمي سلسلة من الاتجـاهات والمهارات في النظر والتأمل تساعده في وصف الأشكال البصرية (المرئية) وتحليلها وتقويمها وفقًا للمعايير والقيم التي تعلمها. ويقول آيزنر Eisner إن «النقد الفني صمم أصلاً لصقل المهارات البصرية لتساعد الطلاب ليكونوا أكثر واقعية بالنسبة للأشكال التي يرونها ويتألف منها الفن البصري ولتساعدهم في إعطاء الحكم العادل على الأعمال الفنية» [١٨، ص١٠].

النقد الفني ينمو بالممارسة، ويتطور بالتدريج مع الطلاب من خلال إعطائهم فرصة للمـران والتـطبيق، ويقول البسيوني، «على المعلم أن يتيح للتلاميذ الفرص ليبدوا آراءهم وأفكارهم عن أسباب تفضيلهم لبعض الأعمال الفنية، وأن يفسروا هذا التفضيل على أسس من مبادىء الجمال» [١٩، ص١٧]. والنقد الفني يجب أن يكون نقدًا موضوعيًا وليس نقدًا ذاتيًا للحكم على الأعـمال الفنية بالقبـح أو الجمال من غير إعطاء أي مبرر على قيمها أو حسنها، والنقد الموضوعي هو النقد الذي يأتي بعد دراسة متأنية وفهم للفن وأسسه وعناصره وطـرائق تذوقه، وذلك ما تحاول نظرية المصدر المعرفي تدريسه للتلاميذ حتى ينطلقوا في حكمهم على الأعمال الفنية من منطلق علمي على أسس مقننة ومدروسة.

٤ ـ علم الجمال Aesthetics

علم الجمال هو علم له أصوله ونظرياته الخاصة به، التي من خلالها يمكن أن تتضح للتلميذ القيم الجمالية وطرق وضع المعايير لها لتعينه على التعرف على مواطن الجمال في العمل الفني بعد أن يفهم مكوناته ومقوماته. ويقول البسيوني، «والجمال لا يخضع لأي نهج روتيني مألوف أو أي عادة دارجة. فالجمال يخضع لسحر النسب، والأبعاد، والعلاقات وإدراكها، ويجب ألا يكون هذا التنظيم عقليًا بحتًا، فالحس أساس الجمال، وأي تنظيم يجب أن يخضع أولاً للإحساس، فالحس هو الذي يتضمن التجارب العديدة اللاشعورية التي يختبرها الفرد منذ طفولته» [١٩].

وتعريف الجمال أمر صعب وقد صرح بذلك كثير من الفنانين والكتاب بل والفلاسفة من قدامى ومحدثين لأن «مفهوم الجمال» قريب متداول يفهمه الجميع ويتعاملون معه، ويقول الشامي في هذا، «قد يكون من السهل أن نرى «شيئًا» فنصفه بالجمال، أو نرى «سلوكًا» لإنسان في أمر ما، فنصف ذلك السلوك بالجمال، ولكن من العسير تعريف الجمال!!» [٢٠، ص ص١٢-١٦]. وهناك صلة وثيقة بين الفن والجمال، لأن الفن واحد من المجالات التي يسيطر عليها الجمال وليس الجمال هو الفن، لأنه قد يوجد العمل الفني ولا يوجد الجمال فيه، وذلك لطبيعة العمل إما أن يكون تصويرًا لقبح أو أنه لم يراع فيه الجمال عند التنفيذ. وقد حاول «جون ديوي» John Dewey أن يوضح الصلة بينهما فقال، «إذا بحثنا عن الصلة بين الفن والجمال وجدنا أن الفن يشير إلى العمل الإنتاجي، وأن الجمال يشير إلى الإدراك والاستمتاع، إلا أنه في بعض الأحيان يشار إلى فصل الظاهرة الفنية من حيث هي إبداعٍ وابتكار عن الظاهرة الجمالية من حيث تذوق واستمتاع، لكي لا يكون الفن شيئًا مفروضًا على المادة الجمالية» [٢١، ص١٥].

علم الجمال هو ذلك الفرع من النشاط الفلسفي الذي يتضمن التأمل أو التفكير النقدي. والتأمل النقدي يتألف من الأمور الآتية: تحليل المفاهيم، صياغة أسس الفهم والإدراك، النقد الاستدلالي، وأخيرًا التقويم أو الحكم على الأعمال الفنية. والقصد من تدريس علم الجمال هو تدريب الطلاب على وصف الأعمال الفنية، وتحليلها، ومقارنتها، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، والوصول إلى الموضوعية في الحكم على جمال العمل إذا توافرت فيه جميع العناصر المكونة لأي عمل فني. وليس الهدف هو الحكم على رداءة العمل أو جودته، وهل نحب هذا العمل أو لا نحبه، ولكن الهدف هو البحث عن النوعية في العمل الفني، وتنمية المجال البصري لدى التلاميذ لكي نثري ونرفع من تذوقهم وتعاملهم مع الفن.

مما سبق يتبين لنا أن نظرية المصدر المعرفي ترتكز على أربعة مجالات وهي الإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال (التذوق الفني). وهذه المجالات مجتمعة تكون منهجًا واحدًا متكاملًا لتدريس مادة التربية الفنية. ويقول جرير Greer، «هناك أربعة مجالات رئيسة هي الجمال، فن الاستديو، تاريخ الفن، والنقد الفني وهي تدرس كمنهج مستمر ومتتابع وبمادة منهجية مكتوبة لجميع المستويات التعليمية كأي مادة أكاديمية أخرى» [٢٢، ص ص٢١٢-٢١٨].

فهـذه النظرية الحديثة تبين اتجاه منهج التربية الفنية المعاصر الذي يعني بالجوانب المعرفية والمهارية. والذي يمكن التلميذ من اكتساب المعارف والتجارب الفنية التي تنمي فيه الحس الفني وتمده بالخبرة الجمالية وتزيد من ثقافته الفنية، مما يسهم في بناء شخصيته وتنمية قدراته على التفكير الإبداعي وإثراء وعيه الجمالي. ويقول مرسي عن التربية الفنية، «إنها مركب من المعرفة الفنية من جهة، والمعرفة العلمية الإنسانية من جهة أخرى، » أي أن التربية الفنية «أصبحت تجمع بين الجانب الجمالي والمهاري والتطبيقي من جهة والمعارف العلمية والفنية التشكيلية والجانب الإنساني الاجتماعي من جهة أخرى» [٢٣، ص٥٠٧].

نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية والمنهج

نظرية المصدر المعرفي تعتمد في جوهرها على المجال المعرفي، لذلك تتطلب أن يكون لها منهج مكتوب يعين المدرس على أداء مهمته التدريسية والاستفادة من المعلومات في الفنون البصرية، وتعين الطالب على الدراسة والتذكر. ويقول جرير، «إن من النقاط الجوهرية في نظرية المعـرفة أن مادة التربية الفنية يجب أن تتخذ — وبشكل جدي — المنهج المكتوب قاعـدة لتـدريس التربية الفنية. وهذا يتطلب وجود خطة مكتوبة لدروس منظمة لجميع المراحل التعليمية» [٢٢]. ومما لا شك فيه أن وجود منهج منظم ومكتوب يساعد على بناء الفهم الجيد لمادة التربية الفنية. ويبين ايزنر Eisner كذلك «أن وجود منهج مكتوب يحقق نظرية المصـدر المعـرفي، ويكـون بمثـابة بلاغ وإثبات للجمهور والطلاب وللأكاديميين المتخصصين على أن الفنون جزء مهم من برنامج المدرسة والعملية التعليمية» [١٦].

من الملاحظ أن نظرية المصدر المعرفي تسعى إلى تطوير منهج حديث ومنظم للتربية الفنية يضم في طياته الناحية المعرفية والمهارية وهذا ما نحتاجه في مناهج التربية الفنية في مدارسنـا. ولتحقيق هذا المنهـج، فإنه لابد من دراسة الأولويات والاحتياجات التربوية والفنية لتلاميذ المراحل المختلفة، ودراسة كيفية تسلسل المنهج بشكل منطقي من السهل إلى الصعب ومن الجـزء للكـل واختيار الوحدات والدروس التي تشكل سلسلة من الخبرات النظرية (المعرفية) والعملية المتكاملة، وكذلك اختبار طريقة التدريس الملائمة التي تساعد على إيصـال المعلومات والخبرات بشكل مباشر ومؤثر، لأن طريقة التدريس ركن مهم في العملية التربوية، ولن تستقيم العملية التربوية دون وجود طريقة صحيحة. لذلك يتطلب

من المهتمين تحديث طرق التدريس وتطويرها لتواكب المناهج الحديثة . ويقول كلارك Clark إن منهج التربية الفنية والفنون «يجب أن يحتوي على المعرفة، والفهم ويعني بتاريخ الفن والنقد الفني، والإنتاج الفني (المعملي)، والتذوق الفني . ومنهج الفن الوافي يجب أن يهتم بدور المدرس وبالطريقة المتصلة بالخبرة التعليمية في الفن، ومدى استعداد الطالب لتعلم الفن ومستوى تقدمه، ومدى الجهد المبذول في الفن والنتيجة التي تحققت» [٢٤، ص ص ٧٧-٨١] .

إن مناهج التربية الفنية في التعليم العام في المملكة ينبغي أن تأخذ طريقها إلى التطور والتحديث، لتواجه التحديات والمبتكرات الحديثة التي تحيط بالإنسان في كل مكان . لقد أصبحنا نحتاج إلى منهج تربية فنية متكامل يهتم بالجانب المعرفي والمهاري على حد سواء، نحتاج إلى منهج يفهم من خلاله مضامين الحياة التكنولوجية المتطورة، والسبيل إلى ذلك هو تبني منهج النظرية الحديثة (نظرية المصدر المعرفي) التربوي، الفني، كأساس للتربية الفنية الذي من خلاله يستطيع التلميذ أن يرسم ويحلل ويبتكر وينتقد ويتذوق الأشياء والأعمال الفنية على حقيقتها .

قد يحتج بعض القائمين على العملية التعليمية على مدى نجاح تبني منهج صمم أصلاً لدول لها مناخ وظروف تختلف عن بلادنا العربية والإسلامية، فنقول إنه من الممكن أن نستفيد من الأطر العامة في بناء المنهج وتنظيم المنهج وعناصر المنهج، ولكن المحتوى يمكن أن نأخذ منه ما يناسب مناهجنا وعقيدتنا وننبذ كل ما يخل بالأخلاق والدين، كما يمكن أن نستبدل المحتوى بمحتوى يلائم السياسة التعليمية في ذلك البلد العربي أو الإسلامي . فمثلاً عند تدريس تاريخ الفن يجب أن نستفيد من الفن الإسلامي ومن التاريخ الإسلامي على مر العصور، ومن الفنون المعاصرة والقديمة ومن الحركة الفنية على المستوى المحلي والعالمي . وفي النقد الفني ندرس للتلاميذ كيفية رؤية اللوحة الفنية والتمعن فيها وفي معانيها لكي نعطي التلاميذ الفرصة للحكم على أعمالهم ومناقشتها على أساس علمي صحيح بعيد عن الألفاظ الغربية .

ولابد من تعريفهم بشمولية العلاقة بين عناصر الفن (الخطوط، الألوان، الكتلة، والشكل . . . إلخ) للارتفاع بمستوى الوعي الفني لدى التلاميذ وتعريفهم بالمفردات الفنية الصحيحة . وفي مجال علم الجمال (التذوق الفني) نعودهم على الرؤية الجمالية للأعمال الفنية

التي يلخصها فيلدمان Feldman فيما يلي :

١- وصف العمل .
٢- تحليل العمل .
٣- توضيح المعاني التي يحتويها العمل الفني .
٤- ثم الحكم على العمل من الناحية الفنية والجمالية .

وكذلك هو التذوق الجمالي للأعمال والحكم عليها في إطار الخبرة والفهم للفن [٢] .

الإنتاج الفني (المعملي أو فن الاستديو) هو الإبداع والمهارة في الأعمال الفنية المعملية والتعلم من خلالها أو المحاكاة والتقليد لأعمال الآخرين والتعلم منها . وسواء كان هذا أو ذاك ، فإنه يساعد على الإبداع الذي يقود إلى المعرفة والإدراك الفني لأن التلميذ خلال تنفيذه للعمل الفني يتطلب استخدام التفكير والشعور والمعالجة ووضع الحلول لإنتاج هذا العمل . وهذا شيء مهم في التربية والتعلم .

وتعتبر نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية من أكثر النظريات شمولاً ، فهي تضفي على منهج التربية الفنية صفة الأكاديمية والمنهجية ، وتجعل له من القوة الأكاديمية مثل ما لأي مادة أخرى في المنهج المدرسي ، فالتربية الفنية في هذه النظرية فقط ليست مادة رسم وأشغال . ويمكننا أن نخلص إلى أن تبني هذا المنهج يساعد التلاميذ على التحدث والقراءة والنظر والكتابة عن الفن والتربية الفنية بطريقة جديدة .

مما تقدم يتبين لنا أن الاستفادة من خبرات الآخرين في بناء المنهج والإفادة من الأسس والأطر العامة التي يبنى عليها المنهج ، تساعد في وضع سياسة تعليمية سليمة ومنهج دراسي متكامل لا يعوزه المجال المعرفي والمهاري ، ويمكن أن يولد في نفوس التلاميذ والأكاديميين الإحساس السليم بطبيعة التربية الفنية ودورها في بناء شخصية الدارس والمجتمع .

التوصيات

١ ـ هناك حاجة لتغيير بعض الأهداف والمضامين في منهج التربية الفنية على مختلف المستويات لتساير النظريات الحديثة في إعداد المناهج وطرق التدريس .

٢ ـ هناك حاجة لإعادة صياغة المناهج من خلال تبني النظريات الحديثة مثل نظرية المصدر المعرفي (التربوي ، الفني) كأساس للتربية الفنية في التعليم العام .

٣ ـ التأكيد على الموازنة بين الجانب المهاري والجانب المعرفي، لتنمية قدرات التلاميذ التحليلية والفهمية من خلال المعارف الفنية، ويحصل على قدر كاف من المهارة التقنية من خلال الممارسة العملية.

٤ ـ الاهتمام بوضع كتاب منهجي يعني بحاجة المدرس والطالب، فنظرية المعرفة تؤكد على ضرورة وجود المنهج المكتوب لتحقق من خلاله أهدافها.

٥ ـ تطوير الإدارات المعنية بالتربية وتزويدها بكفاءات علمية وتربوية جديدة، لكي تواكب التطورات في مجال التربية والمناهج، وتبحث عن كل جديد في مجال الفنون والتربية الفنية لكي ترقى بمستوى المادة والمدرس.

٦ ـ الاستفادة من تجارب الآخرين في بناء المناهج وتطويرها، وكذلك الاستفادة من الأطر العامة في بناء المادة التعليمية وأخذ ما يناسبنا منها وما يتفق مع تعاليم الدين وسياسة التعليم ونبذ كل ما من شأنه الإخلال بالدين والأخلاق وسياسة التعليم الثابتة.

المـــراجــــــــع

[١] محمود، عبدالهادي الحسيني. *التربية الفنية وطرق تدريسها*. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ١٤٠٧هـ.

[٢] Feldman, Edmund B. *Becoming Human Through Art.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1970.

[٣] Bruner, J. *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1960.

[٤] Whitford, Wiliam G. *An Introduction to Art, Education* "Education and the Future." *Brief History of Art Education in the United States.* New York: Appleton, 1979, pp. 1-5.

[٥] Efland, Arthur D. "Curriculum Antecedents of Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education,* 21, No. 2 (1987), 57-65.

[٦] Clark, Gilbert A. "Beyond the Penn State Seminar: A Critique of Curricula." *Studies in Art Education,* 25. No. 4 (1984), 226-30.

[٧] Eisner, E.W. *Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Project in Art Education.* Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1969.

[٨] Hurwitz, A. *Programs of Promise: Art in the Schools.* New York: Harcourt. Brace, and Jovanovich, 1972.

[٩] Broudy, H. *Enlightened Cherishing: An Essay on Our Esthetic Education*. Urbana: University of Illinois Press, 1972.

[١٠] Smith, Ralph. "The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education*, 21, No. 2 (1987), 3-33.

[١١] Eisner, E. "Alternative Approaches to Curriculum Development." *Studies in Art Education*, 25, No. 4 (1984), 259-61.

[١٢] Spratt, Frederick. "Art Production in Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education*, 21, No. 2 (1987), 197-201.

[١٣] سفر، محمود محمد. *دراسة في البناء الحضاري (محنة المسلم مع حضارة عصره)*. الدوحة: الرئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية بدولة قطر، ١٤٠٩هـ.

[١٤] المودودي، أبو الأعلى. *الحضارة الإسلامية أسسها ومبادئها*. بيروت: دار العربية، ١٩٧٠م.

[١٥] علي، نايف وجدان. *سلسلة التعريف بالفن الإسلامي (الأمويون، العباسيون، الأندلسيون)*. عمّان: دار البشير للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

[١٦] Eisner, E. "The Role of Discipline - Based Art Education in America's School." *Art Education*, 40, No. 5 (1987), 6-45.

[١٧] Risatti, Howard. "Art Criticism in Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education*, 21, No. 2 (1987), 217-25.

[١٨] Eisner, E. *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan, 1972.

[١٩] بسيوني، محمود. *معنى الفن وقيمته الجمالية، قضايا في التربية الفنية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[٢٠] الشامي، صالح أحمد. *الظاهرة الجمالية في الإسلام*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[٢١] Dewey, J. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons, 1934.

[٢٢] Greer, Dwaine W. "Discipline - Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study." *Studies in Art Education*, 25, No. 4 (1984), 212-18.

[٢٣] محمد، مرسي أحمد سيد. «تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية بدولة الكويت في ضوء المفهوم المعاصر للتربية الفنية.» *مؤتمر إعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم، جامعة المنيا ـ كلية التربية، المنيا*، ١٩٩٠م.

[٢٤] Clark, Gilbert, and Z. Enid. "Towards Establishing First Class Unimpeachable Art Curricula Prior to Implementation." *Studies in Art Education*, 24, No. 2 (1983), 77-81.

New Approaches towards the Development of an Art Education Curriculum in General Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Abdulaziz R. Al-Najada
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. In this article, the researcher is trying to give an idea of curriculum development in art education by using the new theory of Discipline-Based Art Education (DBAE). He also intends to give the historical background of DBAE theory, and explain how this theory has influenced many art educators.

The four components of discipline-based art education, namely art production, art criticism, art history, and aesthetics remined us that learning about art involves a great deal more than looking at pretty pictures or trying to paint them. This approach aims to provide a broad historical and cultural context as well as sound principles and critical standards that could give a richer meaning to art and a discriminating appreciation of it.

Finally, this research has discussed the possibility of adopting the new theory of DBAE, and benefiting from the general framework of curriculum construction for building an art education curriculum that suits our educational goals in Saudi Arabia.

Contents


King Saud Univiersity Press

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-210 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994)

Journal of
King Saud University
Volume 6

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1414

(1994)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editonal board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 *size paper, double spaced, along with two copies is required.* All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books^3 are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per Issue:** SR 10.
$5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.